

Tartu Ülikool
Filosoofiateaduskond
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut

Annika Markson
Jaana Seinberg

Audiovisuaalne materjal ning aktiiv-
ja interaktiivõppe meetodid
antiikkirjanduse õpetamiseks

Magistritöö

Juhendaja Maigi Vija (MA)

TARTU 2013

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Mida vajab tänapäeva Eesti kool?	7
1.1. Arutelud kooliinnovaatilisuse teemal Eesti meedias	8
1.2. Kes on praeguse aja õpilane ja mida ta vajab, et hästi õppida?	11
1.3. Uus õpe – kaks vaadet „uute õpilaste“ harimisele	15
1.3.1. Mary Kalantzis ja Bill Cope, „New Learning“	15
1.3.2. Douglas Thomas ja John Seely Brown, „New Culture of Learning“	17
1.4. Hariv meelelahutuslik õpe (edutainment) ja mänguline õppimine (playful learning)	18
1.5. Uus õppekava.....	22
2. Aktiiv- ja interaktiivõpe.....	24
2.1. Aktiivõpe	26
2.1.1. Õpilase roll aktiivõppes	27
2.1.2. Aktiivõppe meetodid.....	28
2.2. Interaktiivõpe	30
3. Audiovisuaalne õpe.....	32
3.1. Visuaalne, auditiivne ja kinesteetiline õppija	33
3.2. Audiovisuaalse õppematerjali olemus	34
3.3. Audiovisuaalne kirjaoskus	34
3.4. Miks kasutada audiovisuaalset materjali koolis?	35
3.5. Audiovisuaalse materjali liigitus	35
3.6. Audiovisuaalse materjali kasutamise plussid	36
3.7. Tunni etapid, eesmärgid ja tegevused	37
3.7.1. Vaatamiseelne, -aegne ja -järgne etapp	38
3.8. Audiovisuaalne materjal kirjandustunnis.....	39
4. Õppematerjalide koostamise meetoodika	41
5. Õppematerjali põhistamine ja õpilaste tagasiside	43
Kokkuvõte.....	46
Summary.....	48

Kirjandus.....	50
Lisa 1. Õppematerjalide kogumik.....	55

Sissejuhatus

Käesoleva töö eesmärk on pakkuda lisamaterjali antiikkirjanduse õpetamiseks nii koolitunnis kui ka individuaalseks õppeks. Õppevara ning aktiiv- ja interaktiivõppe meetodid on kasutamiseks kirjanduskursusel „Kirjandus antiigist 19. sajandini“, osaliselt võib seda kasutada ka valikkursusel „Müüt ja kirjandus“. Töö sihiks ei ole pakkuda õpetajale ammendavat käsitlust, vaid täiendavat või toetavat ainet.

Kool peab kaasas käima ühiskonnas toimuvate muudatustega, mis tähendab, et tehnoloogia osakaal õppetöös suureneb paratamatult. Siinne töö pakub kirjandusõpetajatele vajalikku käsitlust antiikkirjanduse õpetamiseks, kuna hetkel veel ei ole Eestis uuele õppekavale vastavaid õpikuid. Vanema õppekirjanduse järgi on küll võimalik koolis õpet läbi viia, kuid kirjalikule tekstile pole veel alternatiive. Magistritöö ongi esimeseks selliseks katseks, püüdes ühendada infotehnoloogilised võtted ning erinevad õpilasi aktiveerivad ülesanded.

Töö empiiriline osa toetub kolmele teooriapeatükile. Esimene neist annab ülevaate muutustest haridusmaastikul, seda nii maailmas üldiselt kui ka Eestis kitsamalt. Praegusel ajal õpivad koolis nn uued õpilased, kes ei tunne elu ilma tehnoloogiata ning seepärast on neil kooli suhtes teistsugused ootused ja vajadused kui õppijatel enne neid. Peatükk kirjeldab erinevaid lähenemisi uudsele õppele (*new learning, new culture of learning, edutainment, playful learning*) ning toob välja uues gümnaasiumi riiklikus õppekavas käsitletud teemad, mis toetavad nii õpetajate ja õpilaste kui ka õpikeskkonna innovaatsilisust.

Teine peatükk iseloomustab aktiivõpet ja selle meetodeid ning kirjeldab interaktiivset õppimislaadi. Efektiivne õppimine toimub läbi kogemise, kus õpilane saab õpetaja tagasiside toel ise oma teadmisi konstrueerida. Õpetaja rolliks on luua aktiivseks õppimiseks sobiv keskkond, kus õpilane saab loovalt tegutseda nii iseseisvalt kui teistega koostöös. Meie töö empiirilise osa moodustavad õppevideod ning nendega kaasnevad ülesanded, mis kuuluvad kõik aktiiv- või interaktiivõppe meetodite alla.

Kolmandas peatükis on vaatluse all audiovisuaalse õppematerjali olemus, liigitus ja efektiivsus õppetöö kontekstis. See on aluseks töö empiirilise osa jaoks loodud

videomaterjalile. Kuna tänapäeva ekraanikesksed õppijad on harjunud omandama infot audiovisuaalselt, on mõistlik pakkuda ka õppevara sel viisil. Videot vaadates on õpilasel võimalik infot haarata nii visuaalselt kui auditiivselt, mis omakorda tõhustab õppimist ning kõrgendab õpimotivatsiooni.

Neljandas peatükis anname ülevaate töö empiirilise osa metoodilistest valikutest. Selgitame, miks ja kuidas videod koostati ning mil määral suhestuvad ülesanded audiovisuaalse materjaliga.

Töö viies, põhistav peatükk annab ülevaate meie materjalide põhjal läbiviidud tundidest ning õpilastelt saadud tagasisidest. Saadud tulemused lisavad meie tööle väärtust, kuna tõestavad, et loodud õppevara abil saab edukalt antiikkirjandust õpetada.

Töö lisa, kuhu oleme koondanud kõik õppematerjalid, moodustab omaette terviku. Kogumik koosneb viiest peatükist: mütoloogia, kreeka kirjandus, kreeka teater, rooma kirjandus ja rooma teater¹. Iga peatüki keskmes on umbes kümneminutiline õppevideo, mille juurde kuuluvad vaatamiseelsed, -aegsed ja -järgsed ülesanded.

Tööl on kaks autorit, kuna materjali maht ning mitmekülgsus nõuavad rohkem kui üht vaatepunkti, lisaks on filmimiseks vaja vähemalt kaht inimest. Etapid, mis töö koostamisel läbisime, olid järgmised:

- töö temaatika piiritlemine;
- teooria ning video jaoks materjali kogumine ja stsenaariumite kirjutamine;
- võttepaikade leidmine ja organiseerimine;
- filmimine (keskmiselt 6 tundi filmimist ühe peatüki jaoks);
- teooria kirjutamine;
- muusikalise tausta ja pildimaterjali otsimine;
- videote montaaž;

¹ Vanakreeka ja kreeka kirjandust on siinses töös kasutatud sünonüümidena, samuti vanarooma ja rooma kirjandust.

- videote juurde kuuluvate ülesannete loomine;
- põhistamise tarbeks kahe õppetunni läbiviimine;
- õpilastelt õppematerjali kohta saadud tagasiside analüüsimine;
- töö kokkupanek tervikuks, vormistamine.

Teooria esimene peatükk (va hariv meelelahutuslik õpe ja mänguline õppimine), mütoloogia, kreeka kirjanduse ja teatri osa autoriks on Annika Markson, kes ühtlasi tegi ka kõigi videote montaaži. Töö teine autor, Jaana Seinberg, tegeles rooma kirjanduse ja teatri valdkondadega ning kirjutas töö ülejäänud peatükid. Sissejuhatus, kokkuvõte ja ingliskeelne resümee on kirjutatud kahe autori koostöös, ka videote juurde kuuluvad ülesanded arutati üheskoos läbi.

1. Mida vajab tänapäeva Eesti kool?

Hariduses on praegu toimumas palju muutatusi ning nende muudatuste keskel on välja kujunemas uutmoodi inimene: uus õpetaja, uus õpilane. Neil on omad oskused ja vajadused ning arusaamad, kuidas õppeprotsess peaks toimuma. Neid vajadusi ja arusaamu raamistavad uus riiklik õppekava ning üldisemad haridusinstituutsioonid, mis esitavad omalt poolt teatud nägemuse ja nõudmised.

Eesti inimarengu aruanne 2010–2011 on toonud välja Eesti hariduse viis väljakutset aastateks 2012–2020². Järgmise kümnendi olulisimateks küsimusteks peavad hariduseksperdid liikumist arengu- ja koostöökeskse õpikäsitle suunas, õpetaja positsiooni ja maine tõusu, õppes osalemise kasvu, hariduse tugevamat seostamist teadmusühiskonna ja innovaatilise majandusega ning uue digikultuuri kujundamist Eesti hariduse ja kultuuriruumi osaks. Käesoleva magistritöö teemaga haakuvad neist küsimustest kaks: liikumine arengu- ja koostöökeskse õpikäsitle suunas ning uue digikultuuri kujundamine Eesti hariduse ja kultuuriruumi osaks. Neist esimese puhul peetakse tähtsaks vajadust kujundada õpilaste sotsiaalseid võimekusi: oskust ennast väljendada, juhtida ja kehtestada; loovalt ja kriitiliselt mõelda; olla eestvedaja ja võtta riske; väärtustada mitmekesisust ja koostööd; tulla toime määramatuse ja ebaõnnestumisega. Just need on oskused, mida nõuab tänapäeva ühiskond ja majandus. Sellisele väljakutsele vastamiseks peab nii Eesti õpikäsitles kui suhtumises toimuma suur nihe, sest hetkel peetakse kooli siiski veel vaid tarkuse omandamise kohaks, mitte keskkonnaks, kus õpilasest kujuneb kriitiliselt arutlev isiksus, kus arenevad kõigi anded ning kedagi ei jäeta kõrvale.

Teine siinse tööga haakuv väljakutse – digikultuuri integreerimine hariduse osaks – näeb ette ajakohase infokirjaoskuse lõimimist kooliõpingutesse, selle tähtsustamist kui vajalikku baasoskust, ning Eesti inimeste võimekuse suurendamist, et me võiksime globaalses kultuuriruumis aktiivselt kaasa töötada kui mitut keelt valdavad

² Eesti haridusstrateegia 2012–2020 kohta loe lisaks Eesti Koostöö Kogu kodulehelt

<http://www.kogu.ee/olemus-ja-roll/elukestva-oppe-strateegia/projekt-eesti-hariduse-viis-valjakutset/> või Eesti Inimarengu Aruandest 2010–2011.

dialogipartnerid. Selleks peab digitaalne infokirjaoskus³ saama õppeprotsessi tulemuslikkuse üheks põhikriteeriumiks, tuleb luua eestikeelne virtuaalõppekeskkond, mis võimaldab asendada koolitööks trükitud õpivahendid elektroonilistega, et tekiks platvorm õppekava iseseisvaks läbimiseks; mis stimuleerib ja hõlbustab eesti keele ja teiste keelte õppimist; eesti ja maailma kultuurivaramuga tutvumist; võimaldab kaasata eestikeelsesse interaktiivõppesse nii vene emakeelega õppurid kui ka kodumaalt kaugel viibivate perede lapsed ning Eestis viibivad välismaalased. (Eesti Inimarengu Aruanne 2010/2011)

1.1. Arutelud kooliinnovaatilisuse teemal Eesti meedias

Mõne viimase aasta vältel on Eesti ajakirjanduses hakatud üha enam arutama selle üle, mis on kooli eesmärk ja milliseid vahendeid tuleks tundides kasutada – kas jääda vanade traditsioonide juurde ja õpetada aineid edasi ainult paberõpiku abil või tuua sisse kõige uuemad tehnoloogiatega. Arvamusi on mitmeid: õpetajad ja teised haridusinimesed üritavad sellele küllaltki hellale teemale läheneda eri vaatenurkade alt.

TTÜ professor Vello Kukk on arvamusel, et praegu oleme olukorras, kus me ei tohiks endasarnaseid õpetajaid enam juurde soovida, isegi kui vanusevahe on ainult kümnend: armsaks saanud mõttemallidest tuleb loobuda ning noortele õppuritele ei või peale suruda iganenud teadmisi. Kuke arvates ei tohiks paljugi, mis on kaua aega olnud hariduse põhikomponentideks, enam seda olla. Inimestele vajalikud põhioskused on teisenemas ning seepärast tuleks üle vaadata koolides õpetatav. (Kukk 2012: 12) Selle kohta, mida tuleks õpetada, arwab pikaajase õpetajakogemusega Ann Gilleran, et tänapäeva kool peab õpilastele edasi andma oskusi käimaks ümber teadmiste ja infoga. Õpilased peavad olema võimelised eristama, mis on tõene ja õige ning mis mitte, neil on vaja võimet analüüsida ja lahendada probleeme, samuti meeskonnatööoskust. Gillerani arvates on tänapäeva õpilased mitut asja korraga tegevad multimeedia kasutajad, aga kool on jäänud ühemõõtmeliseks planeediks. Paljudel on seetõttu koolis igav ning traditsioonilise õpetuse suhtes muututakse rahulolematuks. Õpilased

³ Digitaalne infokirjaoskus – võime mõista ja kasutada arvutite edastatud informatsiooni, mis pärineb paljudest allikatest ning on esitatud mitmesuguses vormis.

soovivad, et koolitund oleks nii lõbus, väljakutsuv kui ka õpetlik – sellistele nõuetele vastamine on iga õpetaja jaoks suur väljakutse. (Gilleran 2007: 7)

Gustav Adolfi gümnaasiumi direktor Hendrik Agur on kindel, et praegusele õpetajale ei ole internet ja arvuti mingis mõttes konkurent, vaid tubli abiline, kuid õpetajate oskused pakutud võimalusi ära kasutada on praegu veel kasinad. Õpetajatel on selged lihtsamad e-oskused (nt e-kirja, e-kooli ja Powerpointi kasutamine), kuid need teadmised peaksid täienema IKT-alaseks kompetentsuseks ja vabaks valdamiseks õppeprotsessis. Agur arvab aga, et sellise kompetentsuseni jõudmiseks vajab Eesti haridusmaastik õpetajate põlvkonna vahetust. (Agur 2012: 23)

Kui kujutleda järgnevaid kahtkümmet aastat Eesti koolis, siis märksõnadena kerkivad esile innovaatus ja loomingulisus. Eesti Infotehnoloogia Sihtasutuse e-õppe arenduskeskuse juhataja Ene Koitla sõnul vajab Eesti kool aga suuri muudatusi, enne kui saadakse 21. sajandisse kuuluvaks organisatsiooniks, mida iseloomustavad just need kaks mõistet. Ta usub, et järgnevad kakskümmend aastat on hariduse jaoks revolutsioonilised, kuna IKT on muutumas üha suuremaks osaks meie igapäevast ja seda ka hariduses. Koitla usub, et kahekümne aasta pärast on infotehnoloogia sajaprotsendiliselt kooli osa, sest juba praegu on näha selles suunas liikumist. Üha arvutipõhisemaks muutuv õppimine paneb tema sõnul lapsi loovamalt mõtlema ja muudab õppimisprotsessi nauditavamaks, põnevamaks ja avardab maailmapilti. Samas on ka palju neid inimesi, kes ei usu suurde tehnoloogiarevolutsiooni. Hugo Treffneri gümnaasiumi direktor Ott Ojaveer on veendunud, et ka aastal 2033 käivad õpilased koolis nagu paar sajandit tagasi ja koolimajad on ikka koolimajad. Ojaveeru arvates pole küsimus kasutatavates vahendites, vaid inimestes, kes ja kuidas neid vahendeid kasutavad. Kahekümne aastaga muutub suuresti õpetaja roll koolis. Õpetaja õpib siis koos lastega ning temast on saanud õpilaste abistaja, suunaja, maailma kujundaja. (Eek 2013: 8)

Koolid vajavad mõttemallide muutmist, seda usub ka kirjanik ja Õpetajate Lehe kolumnist Karl Martin Sinijärv. Ta kardab, et kui koolides ei minda uuendustega kaasa ning jäädakse ikka vana päheõppimise traditsiooni juurde, allutavad masinad meid endi võimu alla: „Kui koolisüsteem vana rada pidi edasi raiub, eeldades endiselt peamiselt mahukate andmekogude põgusa pähesalvestamise ja veatu taasesitamise oskust, mitte

aga nende andmete loomingulise käitlemise kunsti, eriti aga indu ses kunstis meisterlikkus saavutada, siis saame me inimesed, kes jäävad masinatele alla, sest nende inimliku kvaliteedi asemel on püütud arendada masinlikku. Mis on teadagi lootusetu üritus.“ (Sinijärv 2013: 4)

Tiit Hennoste alustas 2010. aasta lõpus Postimehe arvamusartikli kaudu suuremat arutelu selle üle, kas Eesti kooliellu tuleks sisse tuua e-õpikud. „Õpikurevolutsiooni manifestile“ järgnesid mitmed sõnavõttud õppevahendite muutmise teemal ning nendest kasvas välja ka laiem haridusalane vestlus. Hennoste lõpetas oma esimese sõnavõtu, milles tegi ettepaneku viia kõik Eesti kooliõpikud e-formaati ja panna need raamatulugerisse või tahvelarvutisse, lausetega: „Tulemuseks ei ole ainult õpikute revolutsioon. On täiesti selge, et selle tagajärjeks on suur revolutsioon ka õpetamises ja õppimises.“ (Hennoste 2010(a): 12) Sellest saab järeldada, et ta ei kutsu Eestit üles mitte ainult õpikurevolutsioonile, vaid suuremale mõtte- ja tegevusmallide ümberkorraldusele.

Ajakirja [digi] peatoimetaja Henrik Roonemaa kirjutab 22. oktoobril 2010, et peaaegu igas Eesti koolis on juba olemas võimalus õpetada ka teistmoodi kui ainult raamatutöövihiku abil, kuid võimalused ei taga alati nende kasutamist. Tema arvates pole seega probleem vahendite puuduses, vaid materjalide kvaliteedis ning õpetajate tahtes ja oskuses neis kasutada. Sellest ei piisa, kui me homme kõigile iPadid ostame; esmalt vajame me neisse kvaliteetset sisu ja pedagooge, kes nendega töötada sooviksid ja oskaksid. (Roonemaa 2010: 12–13) Ene Koitla sõnul ei piisa meile samuti ainult iPadide või lugerite ostmisest, et muuta õpet elulisemaks, ained omavahel seotumaks, õpetus interaktiivsemaks ja tagasiside individuaalsemaks, nagu näeb ette Arengufondi raport 2010. aastal⁴. Suuremaks probleemiks on emakeelsete IKT-põhiste õppematerjalide leidmine, sest see on õpetaja jaoks suur lisatöö, enamasti on need võõrkeelsed ning koolide ebakindel internetiühendus raskendab nende kasutamist. (Koitla 2010: 13)

Tiit Hennoste lõpetab e-õpikute arutelu kokkuvõttega, kus toonitab, et arvuti on ainult tehniline vahend, mis õpetajaid aitab, kuid tegeliku muutuse peavad läbi tegema just

⁴ Arengufondi raportit saab lugeda siit: <http://www.arengufond.ee/upload/Editor/Arengufondist/AF-Edasi-2010.pdf>

õpetajad ise ja metoodika. Kuid revolutsioon peab alguse saama õpikutest, sest need sisaldavad uuendatud ülesandeid ja metoodilisi soovitusi, mis õpetajatööd toetavad. Kuna uuele õppekavale vastavaid õpikuid on veel vähe, seda eriti gümnaasiumiastmes, siis Hennoste sõnul on just praegu see hetk, mil tuleb otsustada, kas uued õpikud kirjutatakse paberile, arvutisse, lugerisse või tahvelarvutisse (Hennoste 2010(b): 10).

Kui Eesti üldisel haridusmaastikul veel ainult arutletakse võimalike tegevuskäikude üle, siis mõned koolid on juba tegutsema asunud. Käesoleva aasta veebruaris algas Gustav Adolfi gümnaasiumis üleminek arvutipõhisele õppele – matemaatikat õpitakse selles kooli nüüd tehnoloogia toel (Juurak 2013: 2). Alates eelolevast sügisest hakatakse Tallinna Ülikooli Haapsalu Kolledžis välja õpetama nn nutiõpetajaid, kelle õppekavast kolmandik seotakse laste õpetamisel tehnoloogia kasutamisega: õpitakse kasutama interaktiivset tahvlit, nutitelefoni, tahvelarvutit, digikaamerat, e-raamatut, õppemänge ja internetti (Kütt 2013: 6).

Haridusse puutuvad teemad tekitavad ühiskonnas alati vaidlusi. Need on küsimused, mis puudutavad meid kõiki, ning seepärast ei jäta need kedagi kunagi külmaks. Kui üldjuhul kehtib selliste vaidluste või arutluste puhul põhimõte „nii palju, kui on inimesi, on ka arvamusi“, siis kahe järgneva argumendiga nõustub ilmselt suurem osa ühiskonnast: esmalt tõsiasi, et kool on mõeldud olema sotsialiseerumispai; ning teisena fakt, et õpetaja peab arvestama kaasaja õpilaste iseärasustega.

1.2. Kes on praeguse aja õpilane ja mida ta vajab, et hästi õppida?

Kui tänapäeva vanemad räägivad oma lastest, siis on tihtipeale kuulda muljeid, et poeg-tütar oskab oma emast-isast palju paremini arvutit kasutada. Tüüpiline küsimus on, kuidas see neil nii loomulikult tuleb. Juba enne kooli minemist oskavad lapsed iseseisvalt tehnoloogiaga ümber käia ega vaja vanemate tuge. Kui nende vanemad mäletavad veel arvutielset aega, siis neil endil pole mingit kujutlust, kuidas näeks elu välja, kui puuduks ligipääs arvutile või internetile. Seepärast nimetatakse praegusel hetkel koolis õppivat põlvkonda netigeneratsiooniks.

Beebibuumi ja X generatsioonile järgneb põlvkond Y – nn milleeniumi põlvkond –, mille liikmete arengut on mõjutanud sotsiaalsõrgustikud, multikulturalism ja ööpäevaringne infovool. Neid inimesi iseloomustab suurepärane tehnoloogia kasutusoskus, soov saavutada kohe suuri asju ning orienteeritus uute teadmiste õppimisele. Selle põlvkonnaga saab alguse ka netigeneratsioon. Kui nn milleeniumilaste sünniaastad jäävad ajavahemikku 1977–1996 ja sellele järgneva põlvkonna Z liikmete sünniaastad on 1996–2005, siis netigeneratsiooni alguseks märgitakse aastat 1982, kuid lõppu veel ei paista. Põlvkond, mis pole kunagi näinud elu ilma arvuti ja teiste tehnoloogiaimedeta, kasvab edasi ning paisub aina suuremaks. Kui selle generatsiooni vanemad esindajad ei ole veel täielikult „netiusku“ pöördunud, siis nooremad ei suudaks enam hetkegi ilma tehnoloogiata elada.

Kui küsida, millised on netigeneratsiooni tunnused, siis soovivad Diana ja James Oblinger, teose „Educating the Net Generation“ autorid sissejuhatuseks läbi mõelda järgnevad küsimused:

- kas sa eelistad kirjutada dokumente käsitsi või arvutis;
- kas sa oled oma „mälu“ (telefoninumbrid, kohtumised jmt) jätnud tehnoloogilise seadme hoolde;
- oled sa pidevalt ühenduses; kas sul on internetiühendus sisse lülitatud nii kodus kui tööl;
- kas sa kannad alati oma telefoni endaga kaasas;
- mitut erinevat tegevust suudad sa korraga sooritada;
- kas sa mängid arvutimänge? (Oblinger 2005: 2.10)

Netigeneratsiooni esindajad omavad teatud tunnuseid, mis erinevad tugevalt eelnevate põlvkondade omadest. Kõige suuremaks tunnuseks on ülisuur interneti kasutamine – internet on neile kui hapnik. Netigeneratsioon on samas ka kiire: nad suudavad hästi sooritada mitut tegevust korraga, liikudes ühelt toimingult teisele või tehes neid simultaanselt. Tihti peale on kiirus nende jaoks olulisem kui täpsus. Selle põlvkonna

liikmed eelistavad õppida praktilise tegevuse kaudu, nad tahavad asju ise avastada, mitte õppida seda, mida neile öeldakse. Iseseisev õppimine võib tähendada nii üksi kui ka kaaslastega nähtuste üle arutlemist. Kuna tegu on väga heade suhtlejatega, siis soosivad nad tegevusi, mis võimaldavad või kindlustavad interaktsiooni. Tulenevalt sellest, et netigeneratsioon otsib pidevalt suhtlemisvõimalusi ja töötab paremini grupis kui individuaalselt, siis on ka koolikaaslased õpilaste jaoks usaldusväärsemad veenjad, kui on vaja otsustada, millele tuleks tähelepanu pöörata. Neile sobivad paremini pildirikkad (vastandiks tekstirikkad) keskkonnad. Kasvanud üles videomängude keskel, on nad harjunud visuaalsete kujunditega. Sel samal põhjusel meeldib netigeneratsioonile tegutseda, mitte ainult mõelda või rääkida mingist nähtusest. Nad on kinesteetilised õppurid, mis tähendab, et neil on teadmiste omandamiseks vaja „kätega rääkida“. Lisaks on neile omane ka usk saavutustesse. Nad on kindlad, et suudavad olulisi tegusid teha ning et tehnoloogia ja teaduse abil annab lahendada erinevaid probleeme. Samuti võtavad nad aktiivselt osa kogukonna tegemistest, kuna tahavad teha tegusid, mis loevad. (Oblinger 2005: 2.6–2.9)

Y ja Z generatsioonide kattumist tõestavad neile antud hüüdnimed. Kui Y põlvkonnale on pandud nimeks veel ka näiteks iGeneratsioon, Google'i generatsioon, MySpace'i generatsioon, ühenduses generatsioon, digigeneratsioon, siis Z põlvkonna hüüdnimedeks on samuti iGeneratsioon, internetigeneratsioon, generatsioon Vista. Z põlvkonna esindajad nimetatakse ka uuteks milleeniumilasteks. (McCrindle 2009: 18–19)

Eestis on üles kerkinud küsimus, kas meie õpilased on samuti netigeneratsiooni esindajad. On ju ka nemad arvutitega koos üles kasvanud ning 2007. aasta statistika järgi kasutab interneti igapäevaselt 99,9% 11–18aastastest Tallinna, Tartu ja Pärnu noortest (Kalmus jt 2009: 1265). Eesti liigitub internetikasutuse aktiivsuse osas Euroopa riikide võrdluses kõrge internetikasutusega riikide hulka (Hasebrink 2009: 13) – ka see võiks olla märgiks, et meie noored kuuluvad netigeneratsiooni.

Andra Siibak, Eesti noorte internetikäitumise uurija, rõhutab, et vaatamata üldistele tendentsidele, tuleb arvesse võtta ka teisi näitajaid, mille puhul ei kattu Eesti noorte netikäitumine Euroopa üldise fooniga. Võimaliku digitaalse põlvkonna teket mõjutavad ka erinevad sotsiokultuurilised tegurid ning vaatamata meie ühiskonna

märkimisväärsele arengule infotehnoloogia maailmas, ei ole paljud postindustriaalsetes riikides toimivad mõttemustrid Eestis valitsevaks saanud. Siibak toob üheks näiteks, et meie noored kasutavad hulgaliselt teiste loodud veebisisu ja loomingut, kuid märkimisväärselt vähe on neid, kes ise *online*-sisuloomega tegeleks. Peamiselt luuakse sisu piiratud võimalustega, struktureeritud veebikeskkondades (suhtlusportaalides, foorumites, uudiste kommentaariumites), kus looja loomingulisust pärsvad tehnoloogilised piirangud. Sellistel lehekülgedel pole võimalik arvutikasutajal mängida erinevate kirjatüüpide või värvigammadega, paremal juhul saab kasutaja täita valikvastustega profiiliankeeti. „Vaatomata sellele, et paljud noored on edukalt läbinud infootsimise, mängude ja elementaarse netisuhtluse etapid, pole valdav enamik „digitaalsest generatsioonist“ siiski interaktiivse suhtluse (MSN, jututoad, Skype) tasandilt loomingulisemate kasutusvõimalusteni jõudnud.“ (Siibak 2010: 127–128)

Noored põhjendavad endale digitaalse põlvkonna liikmestaatuse omistamist ennekõike ohtra arvuti, mobiiltelefoni, digitaalse fotoaparaadi ja mp3-mängija kasutamisega. Siibak kirjutab, et selle järgi võiks Eesti noori nimetada pigem „mugava põlvkonna“ liikmeteks, kes naudidvad *online*-kaubandust, e-panka või e-piletite teenuseid. „Infootsingusüsteemide ja e-teenuste kasutamine ei anna siiski alust ennast „digitaalseks põlvkonnaks“ pidada. „Digitaalse põlvkonna“ tekkeks on vaja muutusi ühiskonnas juurdunud mentaalsetes struktuurides; ainuüksi tehnoloogilise edu ning võimaluste ja insitutsionaalsete muutuste baasilt „uut põlvkonda“ ei sünni.“ (Samas: 130)

Õpilasi võib nimetada kas „mugavaks põlvkonnaks“ või millekski muuks, aga ajad ja inimesed koolipingis on muutumas ning need uued õpilased ei ole enam rahul sellega, et neile „pannakse teadmisi pähe“. Nad nõuavad koolilt ja õpetajatelt midagi enam, midagi varasemast erinevamat, midagi, mis neid köidaks ja ise juurde avastama paneks. Kindel on veel seegi, et nad tunnevad kaasaegset tehnoloogiat ning selle kasutamine õppetöös tõstab nende õpi- ja tegutsemistahet. Sellistele nõuetele vastamiseks on loodud uue õppe kontseptsioon, mille eesmärgiks on toetada õpetajaid „uute õpilaste“ harimisel.

1.3. Uus õpe – kaks vaadet „uute õpilaste“ harimisele

Traditsioonilise nägemuse kohaselt on õppimine informatsiooni jagamine ühelt inimeselt (õpetajalt) teisele (õpilasele). Õpetaja on selles valemis teadja ja õpilane info vastuvõtja. Muutuvas maailmas pole sellisele valemile aga enam kohta, kuna pole olemas ühte suurt kõiketeadjat – meist kõigist on saanud infootsijad ja -omandajad. Me kõik oleme õpilased.

Kool peab ajaga kaasas käima. Õpetaja ei saa jääda oma vanade teadmiste juurde, ta peab oma teadmised ümber organiseerima ja paigutama tänapäeva infotehnoloogia konteksti. Õpikust ja töövihikust ainuüksi enam ei piisa, koolide jaoks arendatakse välja e-lahendusi, mis abistaksid õpetajat ja õpilast õppeprotsessis.

Vaatamata tehnika arengule ei kao aga koolid kuhugi. Klassiruum on koht, kus õpilane õpib silmast-silma suhtlema kaasõpilastega, kuulama teiste arvamust ja sellega arvestama, ammutama üheskoos ja üksteiselt inspiratsiooni ning töötama ühtse grupina. Klass on sotsialiseerumiskoht, kus praktilise tegevuse kaudu õpib noor inimene end väljendama ja teistega koos töötama. Kuid ka kooli, klassi ja klassiruumi mõisted on vaikselt hakanud teisenema, nende füüsilised piirid hägustuma.

1.3.1. Mary Kalantzis ja Bill Cope, „New Learning“

Tiitel „uus õpe“ osutab teoses „New Learning“ tähelepanu vajadusele korraldada ümber praegune „hariduse tegemine“, et vastata muutuva aja nõuetele, saamaks kasu muudatustest tulenevatest võimalustest. Tänapäevane haridusteadus peab oskama lugeda sotsiaalseid tingimusi ning selle järgi kohandama pedagoogikat, et õppimine saaks olla tõeliselt kasulik. Uue õppe fookuses on uut laadi õpikeskkonnad, mis on varasematega võrreldes haaravamad, efektiivsemad ja sobilikumad meie kaasaja ning lähituleviku tingimustele. *New Learning* uurib õpetajatöö muutuvat iseloomu, koolikorraldust ja hägustuvaid piire institutsionaliseeritud hariduse ja elulise õppe vahel. (Kalantzis, Cope 2009: xiv, xvii, xix)

Kalantzise ja Cope'i järgi tähistab sõna „haridus“ üldjuhul midagi, mille õpetajad loovad ja määravad õpilastele. Sellise kontseptsiooni järgi on institutsioonid, süsteemid, õppekavad, õpikud, harjutused ja ülesanded hariduse meetodid, mille on loonud eksperdid (kõrgelt) õppijatele (madalale). Selline iseloomustus on omane vanale õpetamisele, kus õpetaja on kõiketeadja, andja, ja õpilane on käsn, mis teadmisi vastuvõtjana endasse imeb. Selline metoodika on nüüdseks aga aegunud. Autorid näevad ette olevikus ja tulevikus toimuvat õpetamist, milles õpilane mängib palju aktiivsemat rolli kui varem. Õpilane on uue õppe keskpunktiks. Selline muudatus nõuab aga ka uut tüüpi õpetajaid. Nüüdsest on õpetaja oma ala spetsialist, kes teeb kindlaks õpilase vajadused, loob nendele vajadustele vastavad õpitingimused, jälgib õpitegevust ning arvestab õpilast juhendades tema individuaalsete iseärasustega. (Samas: 8–15)

Uus õpe ei toimu enam ainult koolis, vaid kõikjal meie ümber, nii tööl kui vabal ajal. Haridust omandatakse meedia kaudu, see on segu formaalsest ja mitteformaalsest õppimisest. Õpe toimub osaliselt läbi uue meedia kanalite, mis ei nõua, et kõik õpilased istuksid klassiruumis ja oleksid „ühel lehel“. Tulemuseks on kindlad oskused, kaasa arvatud oskus end analüüsida ja välja selgitada, mida veel ei osata. Õppimine toimub õpetaja juhendamisel ja õpilase aktiivsel osalusel. Õpetaja pole enam ülevalt alla vaataja, temast saab õpilastele vestluspartner, kes juhib neid teadmiste poole. Õpetaja on intellektuaal ja sotsiaalteadlane, enam ei mängi ta distsiplineerija rolli. Ka õpilastest saavad üksteise õpetajad, kes leiavad teemasid läbi arutades küsimustele lahendusi. Uus õpe põhineb suhtlusel, mis võib toimuda nii näost näkku kui ka internetis või telefonikõnede ja sõnumite teel. Intensiivse suhtluse tulemusena loovad õppijad ühise keskkonna, kus jagatakse tekste, pilte, heli ja videoid. (Samas: 8–15, 32)

Oluliseks saab õppimiskogemus. Õpitav peab olema õpilase jaoks huvitav ja haarav; õpe peab toimuma osavõtjate ühise pingutusena, nii et kõik annaksid endast parima; hindamine peab toimuma kvalitatiivse analüüsina, mitte kõigest arvu kujul; lisaks õpetajale tuleks hindamisprotsessi kaasata ka õpilaste eakaaslased. On oluline, et õppeprotsessis kasutatakse ka reaalsest elust pärit tekste, teemasid, ideid ja probleeme, mida õpilased kriitilise pilguga analüüsivad. Õpilastele seletatakse, et faktid pole faktid seepärast, et keegi on nad välja öelnud, vaid et neid tuleb tõestada ja kinnitada. Seeläbi saavad õpilastest aktiivsed teadmiste loojad, mitte pelgalt nende vastuvõtjad. Õppimine

muutub multimodaalseks, selles on ühendatud visuaalne, žestiline, kombitav ja ruumiline õpe. Õpikud pole enam peamised teadmiste allikad, sest tehnoloogia abil on võimalik tuua teadmised õpilastele otse kätte. Õpetada tuleb aga ennekõike teadmist, et me elame pidevalt muutuvast maailmas. Õpilased peavad koolis omandama teadmised ja oskused, mille abil selles maailmas toime tulla, neid tuleb motiveerida olema ise aktiivsed muutustega tegijad, head suhtlejad, liidrid. Vaja on õpetada käigu pealt õppimist, kiiret probleemide lahendamist, koostööd, innovaatilisust, paindlikkust ja loovust. (Samas: 32–44)

1.3.2. Douglas Thomas ja John Seely Brown, „New Culture of Learning“

Teine viis näha uut laadi õppimist on paigutada see veelgi laiemasse konteksti. Kui Kalantzis ja Cope näevad õppimist veel kooli kui institutsiooni osana, siis Douglas Thomas ja John Seely Brown eraldavad kooli ja õppimise. Nende raamat „New Culture of Learning“ kirjeldab hoopis laiemat haridussüsteemi, kus õpe toimub ilma õpikuteta, ilma õpetajateta ning ilma klassiruumideta. Sellise õppe keskpunktiks on mängulisus, küsimuste esitamine ja kujutlusvõime.

Uus õpikultuur hõlmab endas kahte elementi: esmalt massiivne infovõrgustik, mille kaudu on meil olemas piiramatult ligipääsu teadmistele, ja teiseks struktureeritud keskkond, mis lubab meil teatud piirides informatsiooniga töötada. Thomas ja Brown peavad olulisimaks küsimust, kuidas kõige efektiivsemalt ära kasutada meie jaoks olemas olevaid ressursse. Uut laadi õpikultuuri puhul on õpilased üksteise motiveerijad. Kui küsimus või probleem on piisavalt huvitav, siis võtavad õpilased initsiatiivi enda kätte ning arutavad grupis teema üle. Õpetaja sellesse valemisse ei kuulu. Õpilased töötavad oma vabast ajast ning kasutavad üksteist teadmiste allikana. Selline kontseptsioon töötab ka väljaspool õpirühmi. Kui inimest huvitab mingi teema või ta tahab saada vastust kindlale küsimusele, „guugeldab“ ta seda või otsib internetist vastavaid foorumeid. Õppimine toimub seega meie igapäevaelus infotehnoloogia ressursside abil. Hoomamatust võrgustikust leiame me enda jaoks isiklikke ja spetsiifilisi andmeid ja õpetusi. Üldine informatsioon muutub uues õpikultuuris

personaalseks ning pakkudes oma teadmisi vastu, muudab õppija enda jaoks personaalse teadmise üldiseks teadmistevooluks. (Thomas, Brown 2011: 18–31)

Uue õpikultuuri puhul on esmalt oluline teada õiget küsimust. Mis on see, mida me veel ei tea ja milliseid küsimusi oskame me praegu selle kohta esitada? Kui oleme vajalikud küsimused kirja pannud ning hakanud neile vastuseid otsima, võime avastada, et need ei olnudki kõige õigemad küsimused. Thomas ja Brown rõhutavad, et vale suuna võtmisest võib tihtipeale palju enam õppida kui õige puhul. Nii keskendume me veelgi õigema küsimuse esitamisele ning tungime sügavamale teema kihtidesse. (Samas: 84)

Thomas ja Brown kirjeldavad tänapäevast maailma sarnaselt Kalantzisele ja Cope'ile kui pidevalt muutuvat keskkonda, millega praegune haridussüsteem ei suuda sammu pidada. Uue õpikultuuri põhimõtteks on muutustega kaasa minna, võtta pideva teisenemise mõte omaks. Tulevikku peaks vaatama erinevate võimaluste koguna, mitte millenagi, mis nõuab meilt kohanemist. Enam ei saa arvestada sellega, et koolist saame me kätte kõik eluks vajalikud teadmised; õppida tuleb tänapäeval järjepidevalt, õppimisele tuleb läheneda kui kultuurilisele ja sotsiaalsele protsessile, mis toimub pidevalt meid ümbritsevas maailmas.

1.4. Hariv meelelahutuslik õpe (edutainment) ja mänguline õppimine (playful learning)

Mängimise kaudu võib inimene omandada uusi teadmisi ja kogemusi nii, et ta seda endale ei teadvustagi (Rapeepisarn jt 2006). Koolimineku ikka jõudes on lapsed võimelised mõtlema abstraktsemalt ning mida kooliaste edasi, seda vähemaks jääb mängu roll teadmiste omandamises. Samas veedavad õpilased üha enam aega erinevate meediumide ja ekraanide kütkeis (Hutchison 2007) – populaarsed on sotsiaälvõrgustikud, arvutimängud, nutitelefonid jms. See, kus ja kuidas õpilane oma vaba aega veedab, mõjutab ka tema suhtumist õppimisse. Iseseisev õppimine ei ole õpilastele nii huvitav kui sõpradega sotsiaälvõrgustikus suhtlemine, *YouTube*’ist videote vaatamine, virtuaalmängude mängimine või populaarsete netilehekülgede külastamine. Samas tuleb silmas pidada, et õpilane omandab uusi teadmisi ja oskusi ka

mittetahtlikult, tehes kõiki neid loetletud tegevusi. Uue arvutimängu kallale asudes peab noor tutvuma mängu reeglitega, neid mõistma ning analüüsima, et aru saada, kuidas selles konkreetsetes virtuaalmaailmas käituda. Sellist mängijate läbimõeldud lähenemist on erinevad katsed ka tõestanud (Fabricatore 2000). Seega mängitakse ning ühtlasi õpitakse, sageli endale sellest aru andmata.

Üha enam populaarsust võib koolides hariv meelelahutuslik õpe (*edutainment*), mis pakub alternatiivi traditsioonilisele õpetamis- ja õppimisviisile. Hariva meelelahutusliku õppe puhul toimub õppimine erinevate meediumide kaudu – televisiooni, video ja arvutimängude, filmide, muusika, veebilehtede ja kõige muu arvutiga seonduva toel. Meelelahutuslikuks teeb õppimise just õppematerjalide esitamise viis ja vorm, sest sisu peab olema hariv ja täitma õpieesmärke. Hariv meelelahutuslik õpe püüab haarata õpilase tähelepanu, naelutada õpilast ekraani ette, pakkudes erinevaid toredaid visualisatsioone ning kaasahaaravaid animatsioone. Õpilasel peab olema lõbus. (Buckingham ja Scanlonn 2000, viidatud Okan 2003 järgi)

Erinevate autorite käsitlustes võib leida mõningaid lahknevusi seoses hariva meelelahutusliku õppega. Mõned autorid (Okan, Resnick *etc*) leiavad, et selline, läbi lõbu õppimise propageerimine segab õpilastel mõista õppimise tegelikku tähendust, trivialiseerides õppimisprotsessi. Tähenduslik õppimine sisaldab endas ka suuri jõupingutusi, mis ei pruugi alati olla kõige lihtsamad ja nauditavamad (Okan 2003). Siiski peavad õpilased mõistma, et raskused ja nende ületamine on osa õppimisest.

Meelelahutuslik õpe jätab vastupidiselt aga mulje, et õppimine peab alati olema lõbus ning kui protsess ei ole meeldiv, siis järelikult ei õpitud midagi. Selline assotsiatsioon, kui ta on ainus, mis õpilasel tekib, võib viia soovimatute tagajärgedeni. Võib jääda mulje, et õppimine on väga ebameeldiv toiming, mida on ilmtingimata vaja kuidagigi talutavaks teha. Meelelahutuslik osa oleks justkui lohutus selle eest, et õpilane vaevus midagi omandama ning kui see puudub, siis ei ole materjali omandamine pingutust väärt. (Resnick 2004)

Osades autorites on tekitanud vastumeelt just mõiste ise. Inglisekeelne *edutainment* koosneb kahest sõnast – *entertainment* ehk meelelahutus ja *education* ehk haridus. Need mõisted viitaksid justkui kellegi pakutud kasumile suunatud kommertsteenusele, kus

õppija ise jääb passiivseks osalejaks. Õppimine on aga edukas just siis, kui õpilane osaleb õppimisprotsessis aktiivselt, seega pakuvad osad autorid (Resnick 2004) välja mõiste „mänguline õppimine“ (*playful learning*). Selline lähenemine sarnaneb rohkem lapse mängule eelkoolieas. Siin tekib mänguline situatsioon ise, sundimatult. Laps esitab iseendale hüpoteese ja probleeme ning katse-eksituse meetodil kas lükkab hüpoteesid ümber või saab neile kinnitust. (Resnick 2004) Sellises olukorras ei jää õpilasele muljet, et tegevus peab tingimata lõbus olema. Endale seatud ülesanded on meeldivateks väljakutseteks, millele lahenduste leidmine on põnev. Nii kaua, kui püsib sisemine motivatsioon ja huvi tegevuse vastu, toimub ka pidev õppimine ja areng.

Rapeepisarni jt (2006: 30–31) tabelid võrdlevad harivat meelelahutuslikku õpet (*edutainment*) ja mängulist õppimist (*playful learning*) järgmiselt:

Tabel 1. Hariva meelelahutusliku ja mängulise õppe sarnasused

Tunnused	Sarnasused
Üldkontseptsioon	<ul style="list-style-type: none"> • käsikäes on õppimine ja lõbus ajaveetmine • efektiivne õppemeetod, mida saab kasutada nii koolisisesele kui -välisele • hõlbustab õppimist • mänguelement kui loomulik tegevus nii lastele kui täiskasvanutele • reeglid on olemas, kuid samal ajal püsib vabadus • õppimise viis, mida me kõik lapsena kasutame • hea vahend metafoorse ja intuitiivse meelega arendamiseks • hõlmab endas aktiivset, dünaamilist ja konstruktiivset käitumist
Tegevused	avastamine, ette kujutamine, (uute teadmiste/oskuste) konstrueerimine, arutlemine, planeerimine, probleemi lahendamine, katsetamine, loogika

	kasutamine, kriitiline mõtlemine, visualiseerimine, uurimine...etc
Alusoskused	mälu, eneseregulatsioon, suulise kõne oskus, üldistamine, kontekstiväliselt mõtlemine, kaalutletud mõtlemine ja oma mõtete analüüs (metakognitsioon), sotsiaalsete oskuste paranemine, abstraktne mõtlemine, kujutlusvõime

Tabel 2. Hariva meelelahutusliku ja mängulise õppe erinevused

Kategooria	mänguline õppimine	hariv meelelahutuslik õpe
tehnoloogia, digitaalne keskkond	võib olla, aga ei pea	enamasti vajalik
kommertslik kontseptsioon	võib olla, aga ei pea	enamasti on
visuaalsed materjalid	võib olla, aga ei pea	alati
tegevuskohad	nii siseruumides kui väljas	enamasti siseruumides
tegevuse ja materjali etteantavus (<i>deliver</i>)	pole vajalik	enamasti vajalik

Harival meelelahutuslikul õppel ja mängulisel õppimisel on nii erinevusi kui ühisosa (vt Tabel 1 ja 2). Mänguline õppimine ei vaja tingimata virtuaalset või digitaalset keskkonda, hariva meelelahutusliku õppe puhul on see aga üheks tingimuseks. hariva meelelahutusliku õppega võib seostuda teatav kommertslikkus – on ju ka harivad õppemängud, arvutimängudest rääkimata, osa kasumlikust ärist. Mängulise õppe definitsiooni juurde ei pea kuuluma turunduslik osa. Visuaalsete materjalide osatähtsus on samuti suurem hariva meelelahutusliku õppematerjali puhul. Mõlema õppeviisi puhul kehtivad teatud reeglid, mille piires õppimine toimub. Harivas meelelahutuslikus õppes äratav õpilase huvi kellegi poolt pakutud ja n-ö valmis pakett harivat meelelahutust, mängulise õppe puhul ei ole veel selge, millised tulemused mängu vältel saavutatakse (kas üldse).

Laskumata vaidlustesse mõistete tähenduste üle, on käesolevas töös püütud arvesse võtta nii hariva meelelahutusliku õppe kui ka mängulise õppe positiivseid külgi. Oma materjalides püüdsime kasutada nii uudsemaid tehnoloogilisi vahendeid kui ka mängulisi aktiiv- ja interaktiivõppe meetodeid.

1.5. Uus õppekava

2011. aastal võeti vastu uus gümnaasiumi riiklik õppekava, mis muuhulgas sätestab õpilasele vajalikud pädevused. Üldpädevused ehk aine- ja valdkonnaülesed pädevused kujunevad kõigi õppeainete kaudu, sealhulgas ka emakeele ja kirjanduse toel. Need omandatakse nii klassiruumis kui ka tunni- ja koolivälises tegevuses ning nende kujunemist jälgitakse ja suunatakse õpetajate, kooli ja kodu ühistöös. Üldpädevusteks on väärtuspädevus, sotsiaalne pädevus, enesemääratluspädevus, õpipädevus, suhtluspädevus, matemaatikapädevus, ettevõtlikkuspädevus. (GRÕK 2011 § 4) Käesoleva magistritöö raames loodud ülesanded aitavad kujundada sotsiaalset pädevust, õpipädevust ning suhtluspädevust.

On oluline, et gümnaasiumi lõpetades oskaks õpilane olla meeskonna liige ning ühiste eesmärkide saavutamisse panustaja; mõtleb kriitiliselt ja loovaalt, oskab hinnata ja arendada nii enda kui ka kaaslaste ideid, põhjendab oma valikuid ja seisukohti; oskab kasutada nüüdisaegset tehnoloogiat eesmärgipäraselt ja vastutustundega; hiindab tehnoloogiliste rakenduste mõju igapäevaelule; hindab ka esteetikat ja heatasemelist kunsti; oskab oma loomingus käsitseda töövahendeid ning kasutada tehnikaid ja materjale (GRÕK 2011 § 5).

Gümnaasiumi riiklikus õppekavas käsitatakse õppimist õpilase aktiivse ja sihipärase tegevusena – õppimises on kesksel kohal õpilase aktiivne teadmiste konstrueerimise protsess. Kooli ja õpetajate ülesandeks on seega sellise õppekeskkonna loomine, mis soodustab iseseisvat õppimist. Riikliku õppekava järgi tuleb õppe- ja kasvatustegevuses lasta õpilasel seada oma sihid, õpetada ta töötama nii iseseisvalt kui ka kollektiivselt ning anda talle võimalus leida temale kõige sobilikum õpistiil. (GRÕK 2011 § 6)

Kooli füüsiline keskkond peab GRÕK-i järgi tagama õpilastele internetiühendusega arvuti ja esitlustehnika kasutamise võimaluse, samuti peab õppuritel olema ligipääs raamatukogule. Õppevara kasutamisel tuleb lähtuda õpilaste eakohasusest ja individuaalsetest eripäradest, sealhulgas peab olema võimalik kasutada nüüdisaegsetel info- ja kommunikatsioonitehnoloogiatel põhinevaid õppematerjale ja -vahendeid. (GRÕK 2011 § 7)

Õpe ei pea tingimata toimuma kooliruumides, seda võib korraldada ka väljaspool kooli (nt kooliõues, looduses, muuseumides, arhiivides, keskkonnahariduskeskustes, ettevõtetes ja asutustes) või virtuaalses õppekeskkonnas. (GRÕK 2011 § 7)

Läbivad teemad võimaldavad õpilastel luua ettekujutuse ühiskonnast kui tervikust, toetades õppuri suutlikkust oma teadmisi erinevates olukordades rakendada. Kaheksa kohustuslikku läbivat teemat on elukestev õpe ja karjääri planeerimine, keskkond ja jätkusuutlik areng, kodanikualgatus ja ettevõtlikkus, kultuuriline identiteet, teabekeskkond, tehnoloogia ja innovatsioon, tervis ja ohutus, väärtused ja kõlblus. (GRÕK 2011 § 10) Magistritööga haakuvad a) kultuurilise identiteedi teema, mis taotleb õpilase kujunemist kultuuriteadlikuks inimeseks, kes mõistab kultuuri osa inimeste mõtte- ja käitumislaidi kujundajana; b) teabekeskkonna teema, mille kaudu taotletakse õpilase kujunemist teabeteadlikuks inimeseks, kes tajub ja teadvustab ümbritsevat teabekeskkonda; c) tehnoloogia ja innovatsiooni teema, mis taotleb õpilase kujunemist uuendusaltiks ja nüüdisaegseid tehnoloogiaid eesmärgipäraselt kasutada oskavaks inimeseks, kes tuleb toime kiiresti muutuvast tehnoloogilises elu-, õpi- ja töökeskkonnas (GRÕK 2011 § 10 lg 3).

2. Aktiiv- ja interaktiivõpe

Ameerika haridusteadlane Edgar Dale oli arvamisel, et inimene õpib kõige rohkem tegevuse ja kogemise kaudu. Ta töötas välja nn kogemuse koonuse (*Cone of Experience*), kus on välja toodud tegevuse efektiivsus materjali omandamisel. Dale'i koonust on eri autorid mitmeti tõlgendanud, Tabelis 1 on ära toodud Pastore (2003) õppimise püramiid tabelina:

Tabel 1. Õppimise efektiivsus Pastore (2003) järgi

Mida õpilane teeb?	Kui palju õpilane mäletab?	Mida õpilane suudab teha?
loeb	10% loetust	defineerida, kirjeldada, seletada, loendada
kuuleb/kuulab	20% kuuldust	
vaatab pilte, videoid, haarab infot visuaalselt	30% nähtust	demonstreerida, rakendada, harjutada
osaleb näitustel jms	50% nähtust ja kuuldust	
vaatab demonstratsiooni		
osaleb aktiivselt õpitubades	70% öeldust ja kirjutatust	analüüsida, oma sõnadega sisu edasi anda, defineerida, luua uut teadmist, hinnata
osaleb rühmatöodes		
õpib läbi kogemuse ja simulatsiooni	90% ise tehtust	
teeb esitluse, kasutab õpitut		

Tabelist 1 järeldub, et kui õpilane loeb, kuulab või vaatab, siis ta saab küll palju olulist informatsiooni, kuid kasutegur jääb väikseks, kui omandatud teadmisi pole kellegagi arutada ega jagada. Lugeses uut materjali võib tekkida palju küsimusi, millele ei

suudeta ise vastust leida. Õpilane on passiivne ning uus teadmine võib kiiresti kaduda ning mitte kinnistuda. Kui õppeprotsessis kasutada erinevaid meetodeid, mis panevad õpilase aktiivselt tegutsema, siis on suurem tõenäosus, et omandatu kinnistub. Loetut teistega arutades või seletades mõistab õpilane ise ka paremini uut materjali. Õppimise puhul ei saa oluliseks pidada vaid informatsiooni ja teadmiste meeldejätmist, vaid ka seda, et õpilane mõistaks, mida ta kuulis, luges, ning oskaks seda kõike ka oma sõnadega edasi anda.

Tallinna Ülikooli haridustehnoloog Mart Laanpere toob välja aktiivõppe jaoks mugandatud Edgar Dale'i kogemuse koonuse (Laanpere: <http://acinom48.wordpress.com/tag/add-new-tag/>):



Joonis 1. Aktiivõppe koonus Laanpere järgi

Püramiidi järgi on tavapärane loengumeetod kõige ebaefektiivsem õppevorm. Koolitunnis peaks õpetaja vältima liigseid monolooge, mis jätavad õpilased passiivseteks. Tabeli ja püramiidi põhjal võib väita, et kõige efektiivsem õppimine toimub siis, kui õpilane on aktiivselt õppetegevusse kaasatud. Teistega koos rühmas

arutledes, ise ettekandeid tehes ja teisi õpetades omandab inimene kõige paremini uut materjali. Seega on õppimine efektiivseim osaledes ja ise tehes.

2.1. Aktiivõpe

Aktiivõpe on kogemisõpe, mis tähendab, et uusi teadmisi omandatakse läbi praktilise tegevuse ja kogemuste. Sellise õppevormi roll on saanud väga oluliseks osaks õppetööst ning seda rakendatakse pea igas ainetunnis (Hein 2011). Aktiivõpe eesmärgiks on õpilase igakülgne areng läbi erinevate ja mitmekesiste ning köitvate tegevuste (Siim 1991: 27). Aktiivõpet iseloomustavad järgmised märksõnad: uudishimu, vabadus ja aktiivsus, originaalsus ja loomingulisus, avastamine, iseseisev mõtlemine, kriitiline mõtlemine, suhtlemine ja koostöö, tegutsemine vastavalt situatsioonile, elulised ülesanded, oskus hinnata enda ja teiste tööd (Luik 2010).

Aktiivõpe elavdab õpilasi, muudab õppeprotsessi huvitavaks ning seeläbi kõrgeneb õpilaste motivatsioon. Sageli õpivad õpilased paremini midagi tehes kui lugedes, kuulates või vaadeldes. Õpetaja poolt loodud õpituatsiooni kaudu saavad õpilased kogeda erinevaid olukordi ning avastada nende jaoks uudseid seaduspärasusi. Aktiivõppe tunnused on järgmised (Salumaa jt 2004):

- didaktiline eesmärk;
- õpetajal ja õpilastel on selge arusaam, miks ja kuidas meetodit kasutatakse ning millise õpitulemuseni õpilased peavad jõudma;
- võib esineda võistlusmomente õpilaste vahel;
- õpilased suhtlevad omavahel aktiivselt, kas töö protsessi käigus või pärast tööd järelduste tegemisel refleksioonifaasis;
- arendab grupitööoskust, oskust võtta grupisiseseid rolle, oskust teha kompromisse ja jõuda konsensusele, (enese)refleksioonini.

Aktiivõppe puhul käsitletakse sama materjali korduvalt erinevaid meetodeid kasutades. Selline põhjalik ja mitmekülgne käsitus aitab õpilasel luua seoseid juba varem ja teistes ainetes õpituga ning võimaldab kasutada uusi oskusi ka hilisemas elus. (Leuhin, Kärberg 2005: 24)

2.1.1. Õpilase roll aktiivõppes

Ameerika haridustegelase John Dewey järgi tuleb õpetamisel arvestada, et inimene on loomult sotsiaalne ning tema areng ja kasv kestab kogu elu. Dewey leidis, et kasvaval isikul on neli põhivajadust, mida õpetamisel tuleb kindlasti silmas pidada. Kasvaval indiviidil on vajadus:

- sotsiaalsete suhete järele;
- tegutseda, luua, ehitada;
- kunstilise tegevuse järele;
- uurida ja leiutada. (Kuurme 1991: 7)

Õppimisel saab õpilase vajadust sotsiaalsete suhete järele rahuldada erinevate rühma- ja ühistööde kaudu. Sellised ülesanded arendavad nii õpilaste omavahelist suhtlusoskust kui ka koostööd õpetajaga. Koolist peaksid õpilased saama kaasa head sotsiaalsed oskused, mis edaspidises elus on hädavajalikud. Tähtis on, et õpilased oskaksid eristada erinevaid olukordi ning vastavalt sellele valida suhtlemisviisi. Õppemeetodite valikul peaks õpetaja soosima õpilaste endi aktiivsust, sütitama nende tahet tegutseda ja luua. Tegutsedes on õpilane materjali sees, ta esitab küsimusi, uurib ja püüab leida oma küsimustele vastuseid. Õpilase kunstilise vajaduse rahuldamisel ei pea õpilast tingimata maalima panema, vaid rakendada tuleks õpilaste endi loomingulisust. Keeruline ja peaaegu ilmvõimatu on õpilaste puhul nende loomingulisust hinnata, kuid igas ainetunnis peaks õpetaja leidma viisi, kuidas ärgitada õpilasi midagi looma, seda kas individuaalselt või grupitööna. Õpilase arengule on oluline, kui ta saab oma fantaasiat kasutada, mõelda erinevate lahenduste peale, andes neile mingit laadi väljund. (Kuurme 1991: 8)

Kuigi õppimisprotsessis loob õpetaja õppimiseks vajaliku keskkonna, aidates õpilastel omandada tähtsaid oskusi, fakte ja kontseptsioone, tuleb õpilastel mõista, et nende endi osatähtsus ja aktiivsus õppimisel peab siiski olema kõige suurem. Kui õpilane oskab analüüsida uut materjali, selle üle arutleda, küsimusi esitada ning seda oma varasemate teadmistega siduda, siis on ta võimeline ise oma õppimise eest vastutama. Selline kriitiline ehk arutlev-analüüsiv mõtlemine on hädavajalik, et õpilane oleks õppimisprotsessis aktiivne osaleja. Kriitiliselt mõtlev õpilane oskab „luua mitmekesiseid, põhjendatud tõlgendusi; teha sõltumatuid, mõttekaid otsuseid ning genereerida uusi, mõtestatud küsimusi” (Spiro 1996: 8–9). Selline õpilane suudab iseseisvalt õppida ning

- oskab leida iseseisvalt kontekstiga sobivat ja asjakohast informatsiooni, seda koguda ning selle põhjal formuleerida oma seisukohad, ideed või kontseptsioonid;
- oskab oma seisukohti ja mõtteid põhjendada, seostada neid oma varasemate mõtetega;
- oskab ennast nii suuliselt kui kirjalikult väljendada ning oma mõtteid selgelt edasi anda. (Salumaa jt 2006: 6)

Kasutades tunnis aktiivõppe meetodeid, on õpilasel võimalus arendada nii oma individuaalset kui ka kollektiivset õppisoskust. Aktiivõppe meetodite kasutamine võimaldab tundi elavdada, õpilasi aktiveerida ning teha õppimine vaheldusrikkamaks. Selleks, et meetodid täidaksid püstitatud eesmärgi, tuleb õpetajal luua sobiv keskkond. Aktiivõppe puhul peab aktiivsus tulema õpilastelt endilt, õpetaja peaks jääma toetavaks ja juhendavaks jõuks, suunates oskuslikult õpilasi uutele teadmistele.

2.1.2. Aktiivõppe meetodid

Aktiivõppe meetodid on oskusliku juhendamise all väga efektiivsed. Tuntumad võtted on ajurünnak, arutelu, väitlus, erinevad rollimängud ja simulatsioonid, projekt- ja uurimusõpe. Grupi jaoks mõeldud aktiivõppe meetoditel on Salumaa jt järgi kuus peamist etappi:

- sissejuhatatus,
- gruppide moodustamine,
- gruppide juhendamine,
- meetodi läbiviimine,
- emotsioonide väljaelamine,
- refleksioon, analüüs ja arutelu. (Salumaa jt 2004: 9–11)

Sissejuhatavas etapis tuleb õpetajal üldiselt selgitada eesmise ülesannet ning selle eesmärgi. Sellel ajal tekib õpilastel arusaam ülesandest ning sellest, kas nad soovivad rühmatöös osaleda või mitte. Kui leidub õpilane, kes ei soovi grupitööd kaasa teha, siis ei tohiks teda sundida, vaid talle tuleks leida asendustegevus, näiteks vaatlemine. Sel juhul ei tohi vaatleja sekkuda rühmade töösesse, vaid peab piirduma enda ülesannetega. Gruppide moodustamine võib toimuda väga erinevatel viisidel nii õpilaste enda valikul kui ka õpetajapoolsel initsiatiivil. Tunni sujuvamaks kulgemiseks on soovitatav eelkõige õpetajal suunata gruppide moodustumist, et rühmad tuleks võimalikult mitmekesised. Konkreetseks tööks vajalikud ülesanded ja juhendid peaks andma pärast rühmade moodustumist, sest selleks ajaks on õpilased klassis ringi paiknemisest rahunenud ning suudavad oma tähelepanu ülesandele suunata. Tööjuhend peab olema selge ja arusaadav ning eelistatavalt kirjalikult esitatud, eriti kui tegu on mahuka või mitme ülesandega. Alles siis, kui õpetaja on veendunud, et kõik õpilased on ülesandest aru saanud, võivad rühmad tööd alustada. Sel ajal, kui õpilased teevad aktiivselt koostööd, jälgib õpetaja rühmade tegevust ning vajadusel vastab õpilaste jooksvatele küsimustele. Õpetaja peab õpilastele andma vajalikku tagasisidet. Aktiivõppes on refleksioon oluline komponent, ilma milleta ei pruugi seatud õppe-eesmärk täituda. Kui rühmatööd on püstitatud eesmärgini jõudnud, tuleb õpilastel lasta oma emotsioonid välja elada. Igasuguse õppetöö puhul on analüüs ja refleksioon väga olulised, aktiivõppe meetodite puhul on üleklassi ühisarutelud äärmiselt tähtsad. Õpetaja ülesanne on suunata reflekteerimist, toimuva analüüsi ja suunata arutelu selle üle, mida konkreetsest tegevusest õpiti. (Salumaa jt 2004: 9–11)

2.2. Interaktiivõpe

Mõistel „interaktiivõpe” on kaks veidi lahknevat tähendust. Ühelt poolt kattub interaktiivne õpe osaliselt aktiivõppe ja selle meetoditega, kus on palju vastastikust mõjutamist ning suhtlust (nt õpetaja-õpilane ja õpilane-õpilane vahekord). Seega võib interaktiivõppeks nimetada ka rühmatööd, kus aktiivne õppimine toimub kaaslastega suheldes, kogemusi ja infot vahetades ning tagasisidet saades. Lisaks püüavad interaktiivsed õppemeetodid luua seoseid ka teiste ainetega, lõimida õpilase teadmisi eri ainevaldkondadega: „Interaktiivne metoodika aitab õpilastel paremini mõista ja kasutada erinevate õppeainete olulist teavet ning põhimõisteid, luua seoseid ainete vahel, suurendada õpilaste vastutust oma õppimise eest ja näha õppimise eesmärki” (Nurm 2002).

Teiselt poolt võib interaktiivset õpet siduda tehnoloogia kasutamisega õppeprotsessis ning võrdsustada selle e-õppe mõistega. Enamasti mõistetakse e-õppe all õpetamist kas osaliselt või täielikult, kasutades arvutit ja internetti. E-õppel on palju eeliseid traditsioonilise õppe ees, kuna see võimaldab:

- õppida mitmekesisemalt ning suurendada õpilase aktiivsust;
- kasutada kaasaegset tehnoloogiat;
- suhelda interaktiivselt kaasõpilaste ja õpetajaga;
- valida ise õppimise aeg ja koht;
- saada õpetajalt kiiret tagasisidet elektrooniliselt esitatud tööle.
(<http://www.ut.ee/et/oppimine/e-poe>)

Reeves'i järgi on õppekeskkond interaktiivne, kui õpilasel on võimalus otsida ja valida infot; vastata küsimustele, kasutades arvutit; teha kaasõpilastega koostööd; lahendada probleemülesandeid; sõnastada ümber saadud teadmisi. Interaktiivõppes on õpilane kindlasti üks aktiivne osapool, kuid suhtlus võib toimuda nii kaasõpilas(t)e, õpetaja kui ka materjali vahel. (Reeves 1999, viidatud Sabry, Baker 2009: 187 järgi) Õpilaste interaktsioon õppetöös toimub enamasti erinevaid rühma- ja paarisid tehes.

Üksteisega vahetatakse infot, kogemusi ja mõtteid, koos leitakse lahendus püstitatud probleemi(de)le – nii on see ka õpetajaga suheldes. Selleks, et õpetaja ja õpilase vaheline suhe oleks interaktiivne, peab suhtlus olema motiveeritud. Õpetaja on spetsialist, kelle abil õpilased loovad uusi seoseid, kinnistavad teadmisi ning kellelt nad saavad tagasisidet.

Õpilane suhtleb materjaliga aktiivselt siis, kui ta oskab loetut mõtestada ning vajadusel selgitusi ja lisainfot otsida. Kui õpilane omandab materjali virtuaalses keskkonnas, siis viib iga hiireklõps teda üha uuemate infoallikateni. Teadmiste omandamine saab toimuda aga ainult juhul, kui õpilasel on olemas oskus loetut-nähtut kriitiliselt analüüsida ja hinnata, vastasel juhul jääb õpilane passiivseks info vastuvõtjaks ning õppimine osutub ebaefektiivseks.

Interaktiivõpe e-õppe kujul kuulub üha enam meie kooli- ja igapäevaellu. Seega on tehnoloogial ja selle kasutamisel oma roll ka õppetöös. Õpetaja peab tehnoloogiliste muudatuste ja uuendustega kaasas käima ning neid õppeprotsessis rakendama, sest õppimine ja õpetamine ei tohiks jääda elukaueks, vaid vastupidi – aitama õpilasel edukalt toime tulla ka edaspidises elus.

3. Audiovisuaalne õpe

Õppimine on unikaalne ja individuaalne protsess ning iga õpilane on seejuures ainulaadne uue materjali vastuvõtja. Õpetajal tuleb leida kuldne kesktee, kuidas võimalikult suurele hulgale õpilastele vajalik informatsioon hõlpsasti selgeks teha. Õpetada nii, et iga õpilase personaalse eripäraga arvestatakse, on saavutamatu ideaal (Krull 2001: 323), kuid eesmärk, mille poole püüelda. Õpilaste jaoks tagab eduka õppimise õpetaja eesmärgipärane materjalivalik ning selle oskuslik kasutus/esitus. Õppematerjali eesmärk on toetada ja hõlbustada uue materjali omandamist. Mida rohkem meeli on õppeprotsessi kaasatud, seda tõhusam on õppimine. Seega toimub õppimine kiiremini ja efektiivsemalt, kui õppetöös arvestada erinevate õpistiilidega. (Yildirim 2008: 307)

Haridusteaduses on oluliseks mõisteks õpistiil. Seda on rakse üheselt defineerida, kuna eri autorite määratlused võivad paljuskki lahkned (Cassidy 2011: 420). Edgar Krulli järgi viitavad täiendsõnad *õpi-* ja *õppimis-* õppimisel toimuvatele protsessidele. Õppimise mõistetki on samuti keeruline üheselt määratleda, kuid valdavalt peetakse õppimiseks protsessi, mille tagajärjel toimub pikemaajaline muutus inimese teadmistes, oskustes või hoiakutes. (Krull 2001) Tomuski järgi tähendab õpistiil eelkõige seda, kuidas õppija saadud infot töötleb ning see on isiku püsiv sisseehitatud omadus (Tomusk 1993: 119). Õpistiili mõistet seotakse ka kognitiivse stiili määratlusega. Mõned autorid kasutavad neid mõisteid sünonüümidenä, teised jällegi eristavad neid. Allport defineerib kognitiivset stiili kui inimese harjumuspärast moodust mäletada, tajuda ja probleeme lahendada. Õpistiil peegeldab aga kognitiivse stiili rakendamist õppimisprotsessis. (Allport 1937, viidatud Cassidy 2011: 420-421 järgi) Teised autorid seletavad mõistet laiemalt. Näiteks Felderi ja Silvermani (1988: 674) käsitluses tähistab õpistiil viisi, kuidas inimene võtab vastu ja töötleb uut informatsiooni. Lafferty ja Burley (2009) jaoks hõlmab mõiste erinevaid õppimise viise.

3.1. Visuaalne, auditiivne ja kinesteetiline õppija

Richard Felder toob välja kolm moodust, kuidas me ümbritsevast teadmisi saame: visuaalselt (hõlmab inimese nägemismeelt), auditiivselt (info saadakse helide kaudu) ja kinesteetiliselt (infot annavad kompamine, maitsmine ja haistmine). Enamik inimesi eelistab üht info saamise viisi teistele, mille põhjal saab eristada visuaalset, auditiivselt ja kinesteetilist õppijat. (Felder 1988: 676) Visuaalsele õppurile jääb uus informatsioon paremini meelde, kui materjal on esitatud pildiliselt. Eelistatult võiks materjali presenteerida pildi, diagrammi, graafiku, filmide jms kaudu. Auditiivse õpistiiliga inimesele talletub paremini kuuldud info. Inimesele kinnistub see, mida ta on kuulnud ning õppimisel eelistab materjali omandada suuliste vestluste, arutelude jms kaudu. Kinesteetiliselt omandatakse uus teadmine liikumise ja tunnetuse abil. (Cottrell 2001: 216) Mitmed uuringud (Cottrell 2001: 101) on tõestanud, et õppimine on efektiivsem, kui õppematerjali koostamisel ja esitamisel on arvestatud eri õpistiilidega. Enamik täiskasvanud inimesi on visuaalsed ja auditiivsed õppijad (Felder, Silverman 1988: 676-677). Suur osa õpetamisest nii kesk- kui kõrgkoolides toimub just (visuaal)auditiivselt, enamasti loengute vormis. Võib öelda, et slaidiesitlused on saanud loengute tavapäraseks osaks, illustreerides ja visualiseerides edastatavat teksti. Seega tagavad eduka õppimise materjalid, millest õppur saab infot haarata nii visuaalselt kui auditiivselt.

Arusaam õpistiilide olulisusest õppe- ja õppimisprotsessis on püsinud alates 1970ndatest. Viimastel aastatel on erinevad autorid sellele väitele vastu vaieldud (Burley, Lafferty, Willingham). Näiteks Willingham leiab, et õpetaja peaks õpetamisel lähtuma õppematerjali sisust, mitte õpilase õpistiilist. Ta toob näiteks tunni, kus teemaks on maiade püramiidid. Willinghami järgi peaks igal juhul näitama õpilastele teemakohaseid visuaalseid materjale, isegi kui õpetaja on jaganud enamiku õpilastest klassis auditiivseks õppijaks. (Willingham 2005) Siiski ei muuda see fakti, et õppimine on klassis efektiivsem, kui protsessi on hõlmatud erinevate meeltega haaratav materjal. Kaalukas on ka tõsiasi, et maailm meie ümber areneb ja muutub tehnoloogiliselt kiiresti ning viis, kuidas tänapäeva inimesed, eriti noored informatsiooni saavad, on enamasti audiovisuaalne ja hõlmab endas ekraani taga olemist, seda kas arvuti, tahvelarvuti või nutitelefoni näol.

3.2. Audiovisuaalse õppematerjali olemus

Canning-Wilson (2000) defineerib videot kui meediumi, mis teatava tempoga edastab audiovisuaalset sõnumit. Audiovisuaalne materjal on “kuulmise ja nägemise abil tajutav” (EKSS 2010). See annab infot edasi läbi visuaalsete ja auditiivsete kanalite. Raadio, televisiooni ja interneti roll infovahendajana on muutnud suure osa meie poolt vastu võetavast infost kas kuulmise ja/või nägemise abil kättesaadavaks ning audiovisuaalse materjali kasutamine õppetöös on muutunud igati loomulikuks.

3.3. Audiovisuaalne kirjaoskus

Uues gümnaasiumi riiklikus õppekavas on üheks läbivaks teemaks tehnoloogia ja innovatsioon, kursus “Meedia ja mõjutamine” õpetab uusi tekstiliike lugema ja mõistma (GRÕK 2011 § 3). Õppekava on seadnud eesmärgiks õpetada koolides tehnoloogia arenguga kaasaskäivaid innovaatilisi noori, kes oskaksid ka tulevikus hakkama saada. Märksõnadeks on pidev areng ning elukestev õpe.

Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia (IKT) pealetung toob endaga kaasa kirjaoskuse mõiste laienemise. Enam ammu ei pea vajalik info tulema raamatutest – üha enam tarbitakse uut infot läbi erinevate audiovisuaalsete meediumite. Audiovisuaalsete ja digitaalsete meediumite kasutamise osakaalu tõusu tõttu võib rääkida traditsioonilisest ja uuest kirjaoskusest. Uue kirjaoskuse all võib mõista palju erinevaid “kirjaoskusi”: oskust lugeda hüperteksti, pilti, videot jne ning selle all võib mõista nii digitaalset, audiovisuaalset kui ka teisi tehnikaga seotud traditsioonilisest kirjaoskusest erinevat kirjaoskust. Seoses üha enam digitaliseeruva maailmaga on oluline õpetada seda ka koolides. Traditsiooniline kirjaoskus eeldab võimet teksti luua ja mõista (EKSS 2010) seda kõige tavalisemas tähenduses – kas inimene oskab oma emakeeles kirjutada ja lugeda. Audiovisuaalne kirjaoskus eeldab võimet mõista ja “lugeda” meediumi kaudu edastavat informatsiooni, aga ka suutlikkust seda ise luua. Audiovisuaalset materjali tuleks tunnis käsitleda nagu tavalist teksti, see tähendab, et ka audiovisuaalne tekst vajab analüüsimist, selgitamist ja tõlgendamist. (Hein 2007)

3.4. Miks kasutada audiovisuaalset materjali koolis?

Õpilaste motiveerimiseks ning õpitu kergemaks omandamiseks on hea arvestada viisiga, kuidas noored on harjunud infot vastu võtma. Tänapäeval ümbritsevad erinevad infoväljad meid kõikjal – televisioon, internet, nutitelefonid jm meediumid varustavad meid pidevalt uue informatsiooniga.

Mida keerulisem on tänapäeva noorel haakuda õpitava teemaga, seda mõistlikum on õpetajal materjal esitada viisil, mis haarab õpilase meeli ning millega ta on harjunud ka väljaspool kooli uusi teadmisi omandama – filmide, *YouTube*’i videote, arvutimängude jms abil, millest suurem osa on audiovisuaalne (Vinter 2012). See ei tähenda, et traditsiooniline õppimine peaks klassiruumist kaduma, kuid oluline on kaasas käia üha kiiremini peale tulevate muutustega.

Hallett ja Faria tõestasid oma katses üliõpilastega, et traditsioonilise loengu kõrval on audiovisuaalse materjali kasutamine õppimise seisukohalt efektiivsem. Uuring näitas, et üliõpilased olid teema suhtes positiivsemalt häälestatud, rohkem huvitunud ning neil oli lihtsam keskenduda ja infot haarata. Samuti jäi neile uus materjal paremini meelde. Õpilastele meeldis, et meediumipõhine õpe arvestab nende õpistiiliga – ennast peeti visuaalseks õppijaks. (Hallett, Faria 2008) Samasugust tagasisidet andsid 10. Klasside õpilased meie õppematerjalide katsetamise järel.

Kui õppematerjal on haaratav võimalikult paljude meeltega ning arvestab erinevate õpistiilidega, siis on suurem tõenäosus, et oluline informatsioon jõuab võimalikult suure hulga õpilasteni. Liikuvat pilti toetav heli annab õpilastele võimaluse tajuda uut materjali erinevate meeltega, tekitades neis rohkem huvi ning emotsioone.

3.5. Audiovisuaalse materjali liigitus

Kuna enamasti käib videotega kaasas lisaks visuaalsele poolele ka auditiivne taust, siis selles töös on mõisted „video“ ja „audiovisuaalne materjal“ kasutatud sünonüümidena.

Õppe-eesmärkidel kasutatavaid videomaterjale liigitatakse kaheks: autentseteks videoteks ja õppevideoteks (Allan 1986: 19–30, viidatud Joassone, Peterson 2011: 9 järgi). Esimesel juhul on tegu materjaliga, mis pole otseselt mõeldud õppe-eesmärgil klassiruumis kasutamiseks, kuid mida võib selleks kasutada, nt erinevad filmid, sarjad, reklaamid või muusikavideod. Siinkohal puudub õpetajal kontroll videos toimuva üle, küll aga saab õpetaja reguleerida, mida ta näitab ning mida mitte, ja kuidas ta materjali õpilastele esitleb. Seda olulisem on õpetaja roll leidmaks sobiv õppematerjal. Õpetajal peab olema kindel visioon sellest, miks ta õpilastele just sellist videot näitab. Läbimõtlema videomaterjali kasutamine võib õpilaste tähelepanu hoopis hajutada ning pärssida nende õpimotivatsiooni. (Berk 2009: 7)

Teine videomaterjalide liik on õppevideod. Neil materjalidel on puhtalt didaktiline õppe-eesmärk, aitamaks õpilastel omandada uut informatsiooni. Õppevideoid võib õpetaja koostada ise või kasutada kellegi teise tehtud materjale. Siinkohal peab õpetaja arvestama, kui suure mahuga on video, kui palju see tunni ajast võtab ning kuidas suunata õpilast aktiivseks kuulajaks. Kindlasti vajab video enne vaatamist õpetaja kommentaare ning juhiseid, mida peab tähele panema või mis ülesandeid täita. (Peterson 2000)

3.6. Audiovisuaalse materjali kasutamise plussid

Vaadates filme või uudiseid, kaasneb nähtuga mingit laadi emotsioon. See, mida me näeme, kas rõõmustab, kurvastab või paneb mõtlema. Mis meid mõjutab, jätab mällu sügavama jälje. Videomaterjali kasutamisel koolitunnis on palju eeliseid:

- videomaterjali kasutamine tunnis kõrgendab õpilaste huvi ning tähelepanu, kuna tegemist on veidi tavatuma õppevormiga;
- tänu sellele, et õpilaste tähelepanu on haaratud, häälestuvad ja keskenduvad nad kergemini;
- kuna videomaterjali vaatamine seostub õpilastele vaba aja veetmise ja lõdvestunud olekuga, siis lähenevad nad ka õppematerjalile ilma eelneva pingeta või kõrgenenud ärevuseta – õppimine võib olla lõbus ja meeldiv kogemus;

- õpilasel on materjali huvitav jälgida;
- huvitav esitus ja materjal motiveerivad ja innustavad õpilast;
- materjali saab haarata erinevate meeltega – videos kasutatav taustamuusika, kõne, pildid annavad õpilasele teema kohta tervikliku pildi ning laiemad teadmised, mis jäädvustuvad õpilase mällu paremini. (Berk 2009: 2)

Kõik need plussid kehtivad juhul, kui õppevideo on kvaliteetne ja oskuslikult tehtud. Oluline on ka õpetajapoolne eelhäälestus ning asjakohane video lõimimine tunni tervikusse. Õpilased peavad mõistma, miks videot vaadati ning selle vaatamisele peavad järgnema uusi teadmisi põhistavad harjutused ja ülesanded.

3.7. Tunni etapid, eesmärgid ja tegevused

Selleks, et video kasutamine oleks tunnis põhjendatud ning efektiivne, on vaja nii õpetajal kui ka õpilastel täpselt teada, mida ja miks nad teevad. Video vaatamine üksi ei täida õppe-eesmärke. Õpetaja ülesanne on läbi mõelda video vaatamise eelne, aegne ja järgne etapp. Igal etapil olgu oma eesmärk ning vastavalt sellele ka ülesanded õpilastele. (Peterson 2000: 15)

Enne videomaterjali kasutamist peaks õpetaja endale esitama järgmised küsimused (Canning-Wilson 2000 järgi):

- Milline on õppevideo näitamise kasutegur?
- Kuivõrd toetab heli pilti?
- Kelle otsustada on videovalik?
- Kuidas sisustada oma aeg, mil õpilased vaatavad videot?
- Kes valib, kui palju videot näidatakse?
- Kui juhitud ja suunatud on õpilaste kuulamis- ja vaatamisoskused? Kuidas video vaatamine neid oskusi arendab?

- Kuidas videot klassis kasutatakse? Kas seda peab klassis kasutama või võib kasutada kodus lisamaterjalina?
- Kas ja kuidas lähtub õppevideo õppekavast, ainekavast?
- Mis on video hariduslik eesmärk? Kuidas videos esitatu aitab õpilastel materjali paremini omandada?

3.7.1. Vaatamiseelne, -aegne ja -järgne etapp

Petersoni järgi on selle etapi eesmärk häälestada õpilased õppevideot vaatama. Oluline on tekitada õpilastes huvi teema ja vaadatava vastu, jagada selgitusi ülesannete kohta, mida tuleb video vaatamisel ajal või järel sooritama. (Peterson 2000)

Tegevused:

- ennustamine/äraarvamine juhib õpilaste tähelepanu ja mõtted tunni teemale. Õpetaja räägib teemast ning õpilased püüavad ära arvata, mida video kajastab;
- vestluse käigus selgitab õpetaja välja, millised assotsiatsioonid õpilastel uue teemaga tekivad, mida nad teema kohta juba teavad;
- tuntud versus tundmatu info: õpilased märgivad üles, mida nad teavad teema kohta ning mida nad sooviksid teema kohta teada.

Vaatamisaegse etapi eesmärk on õpilasi suunata ja motiveerida. Õpilased koondavad oma tähelepanu esitatud materjalile.

Tegevused:

- töölehe täitmine, suunavatele küsimustele vastamine;
- õpetaja küsimustele vastamine tema poolt tekitatud pausikohtadel;
- eelmisel etapil kirjutatu korrigeerimine. (Peterson 2000: 15)

Vaatamisjärgne etapp võtab kokku saadud informatsiooni, kinnistab ja põhistab uusi teadmisi.

Tegevused:

- nähtu üle arutlemine;
- kokkuvõtte kirjutamine;
- rühmatöö;
- loovülesanded, rollimängud. (Peterson 2000: 15)

3.8. Audiovisuaalne materjal kirjandustunnis

Audiovisuaalse õppematerjali kasutamine õppe-eesmärkidel ei ole midagi uut ega revolutsioonilist. Küll aga on sellise õppematerjali kasutamine koolis muutunud tehnoloogia arengu toel oluliselt lihtsamaks. Videote vaatamiseks piisab sellest, kui klassis on olemas arvuti ja vastav projektor.

Tundi on hea vaheldust tuua, vaadates mõnda kirjandusteose põhjal tehtud linateost. Sageli võib selline tund olla aga eesmärgipäratu, kui õpilased vaatavad lihtsalt ekraani. “Passiivne filmi vaatamine täidab küll õppetunni mahu, kuid selle kasutegur õpilaste kirjandusalasale arengule on nullilähedane, kui eelnevalt ei ole antud orientiire või küsimusi, millele vaatamise ajal tähelepanu pöörata. Õpilased vajavad enne filmi vaatamist aktiveerimist.” (Hein 2011) Selleks, et video kasutamine (kirjandus)tunnis täidaks ka pedagoogilist eesmärki ning kasvataks õpilaste ainealast pädevust, tuleb õpetajal väga oskuslikult teha eel- ning järeltööd video vaatamist sisaldavale tunnile. Sama kehtib ka õppevideote kohta, mille kasutust kirjandustundides ei kohta just sageli. Selle magistritöö üks eesmäärke ongi pakkuda alternatiivi tavapärasele õppevormile, andes võimaluse õppevideoid kasutada kas ühiselt tunnis või individuaalselt kodus.

Uus õppekava rõhutab, et kirjandustunni üks olulisemaid eesmäärke on panna õpilased loetud tekste mõistma ja nende üle arutlema. Nii nagu kirjandusteose puhul tuleb analüüsida selle sisu, tuleb ka muude meediumite kaudu saadud tekste analüüsida. (Õppe)video kasutamine tunnis ei tohi piirduda pelgalt vaatamisega. Õpilastele tuleb õpetada, kuidas “lugeda” ka teistlaadseid tekste. (GRÕK 2011)

Kursuse “Kirjandus antiigist 19. sajandini” õpetamine on õpetajale suur väljakutse. Pea 2000 aasta pikkune kirjanduslugu peab mahtuma 35 õppetunni sisse. Tuleb teha valikud ning rõhuasetused paika panna, sest kõike olulist ei ole võimalik selle lühikese aja vältel selgeks õpetada.

Lahendusena võib pakkuda alternatiive ning leida ja tõmmata võimalikult palju paralleele õpilaste enda kogemusega. Antiikmaailm on küll kauge, kuid tänapäeva noored mängivad palju arvutimänge ning vaatavad filme. Antiikaja kangelas nagu Herakles või teisi tolle ajastu inimesi näidatakse paljudes Hollywoodi kassahittides ning telesarjades. Õpilaste jaoks meelepärase meediumite kaudu on neile lihtsam õpetada esmapilgul võõraid ning keerulisi teemasid. Eesti teatrid on viimasel ajal toonud välja tükke, mille juured on antiigis ja kaugemalgi, näiteks NO Teatri etendused “Iphigéneie Aulius” ja “Perikles” ning Von Krahli “Gilgameš ehk igaviku nupp”. Oluline on õpilastele näidata, et juba antiikaja inimene otsis vastuseid igavikulistele küsimustele, millele ei ole suutnud vastata ka tänapäeva inimene.

Seega võib audiovisuaalne materjal tuua tundi meeldivat vaheldust, kui õpetajal on piisavad tehnoloogilised oskused ja teadmised. Õpilased ei tohiks jääda passiivseteks vastuvõtjateks, vaid peaksid muutuma aktiivseteks osalejateks. Erinevate meediumite kasutamine ei peaks jääma vaid õpetaja pärusmaaks – oluline on panna ka õpilased neid uusi tekste looma.

4. Õppematerjalide koostamise metoodika

Õppematerjali keskmeks on audiovisuaalne materjal, mis jaguneb viieks peatükiks: mütoloogia, kreeka kirjandus, kreeka teater, rooma kirjandus ja rooma teater.

Videotes kajastatud ülevaated on kirjandusloolised, kuna eesmärk oli luua õpilastele antiikajast laiapõhjaline kultuurilis-kirjanduslik taust. Teadlikult jäid ülesannetest välja tekstikesksed lähenemised, kuna sellelaadseid töid on varem tehtud⁵. Oma materjali püüdsime koondada võimalikult konkreetset informatsiooni, andmaks kompaktset ülevaadet ajastule omastest nähtustest. Kirjanduslooline käsitlus on edasi antud audiovisuaalsel kujul, kuna soovisime oma tööga pakkuda alternatiivi tavapärasele õpikuülevaate lugemisele. Audiovisuaalse esitlusviisi valimise kasuks räägib tänapäeva noorte harjumus veeta palju aega ekraanide ees, saades infot erinevate meelte kaudu. Kasutades tunnis õpilastele meelepärast vormi, on võimalik tõsta nende ainealast huvi ja õpimotivatsiooni. Videod ja neid toetavad õppeülesanded on koostatud kasutamaks nii klassiruumis kui ka iseseisvaks tööks.

Õppematerjale luues lähtusime erinevatest aktiiv- ja interaktiivõppe meetoditest. Uue gümnaasiumi riikliku õppekava järgi peab noor inimene olema innovaatiline ja aktiivne iseseisev õppija ning omandama koolis head sotsiaalsed oskused. Tingimused sobivaks õpikeskkonnaks peab aga looma õpetaja. Seega sisaldavad materjalid erinevaid rühma- (blogipõhised ja klassitunnis tegemiseks) ja loovtöid (nt etendamised) ning võrdlev-analüüsivaid ülesandeid, sisaldades IKT-vahendeid. Osadesse Eesti koolidesse on jõudnud juba interaktiivsed tahvlid, kuid kindlasti mitte veel igasse kooli. Kuna uut õppekava järgivate materjalide puudus on suur, siis püüdsime leida esitlusviisi, mis oleks kasutatav võimalikult paljudes koolides.

Esimene video on filmitud Tartu Ülikooli kunstmuuseumis. Kuna mütoogia peatükk on esimene, siis oli sooviks pakkuda visuaalset aimdust antiikajast. Peatükis räägitakse müüdi mõistest, selle rollist antiikaja inimeste elus; tutvustatakse kreeka jumalaid.

⁵ Nt 2012. aastal kaitsstud magistritöö „Kirjandusõpetuse lõiminguvõimalused gümnaasiumis kursuse „Kirjandus antiigist 19. sajandini“ näitel“:
http://www.murre.ut.ee/arhiiv/naita_pilt.php?materjal=kasikiri&materjal_id=D1751&sari=D

Luuakse seos müüdi ja kirjaliku Euroopa kirjanduse vahel – kuidas müütidel põhinevad lugulaulud vormusid eeposteks.

Teine video keskendub kreeka kirjandusele. Nii kreeka kui ka kolmas, rooma kirjanduse peatükk on salvestatud Tartu Ülikooli raamatukogus. Selles peatükis antakse ülevaade kirjandusjärgudest ning neile iseloomulikest tunnustest ja autoritest. Rooma kirjanduse peatükil on sama struktuur, kuid sisse tuleb ka juba teatriteema, samuti kirjeldatakse kreeka kultuuri mõju rooma omale.

Neljas ja viies video keskenduvad vastavalt kreeka ja rooma teatrile. Mõlemad peatükid on filmitud teater Vanemuise väikeses majas. Filmimise asukoha valik pakub õpilastele visuaalset võimalust võrrelda antiikteatrit tänapäeva teatrimaja ja -saaliga.

5. Õppematerjali põhistamine ja õpilaste tagasiside

Selle töö eesmärk on pakkuda alternatiivset või täiendavat materjali antiikkirjanduse käsitlemisel, mistõttu on tähtis, et loodud materjalid oleksid edukalt kasutatavad ka reaalses koolitunnis. Mütoloogiapeatükki ning sinna juurde kuuluvaid ülesandeid käisime katsetamas kahes kümnendas klassis. Tunni viisime läbi kui õpetajad ning refleksioonifaasis palusime õpilastel anda meie materjalile tagasisidet.

Õpilastel tuli vastata järgmistele punktidele:

1. Kas videot vaadates jääb Sulle rohkem infot meelde kui õpikust teksti lugedes? Miks/Miks mitte?
2. Kas nähtud video oli Sinu arvates huvitav? Miks/Miks mitte?
3. Too palun välja nähtud video kaks plussi ja kaks miinust.
4. Kas Sinu meelest võiks selliseid videoid kasutada pigem tunnis õppimiseks või iseseisvaks õppeks? Põhjenda.
5. Kas Sinu meelest võiks sellist laadi õppevideoid veel kirjanduse õppimisel kasutada? Miks/Miks mitte?

Kahes tunnis osales kokku 59 õpilast. Neist 41 vastasid, et eelistavad materjali omandada pigem video kui lugemise kaudu. Õpilastel oli kergem süveneda audiovisuaalsesse materjali, kuna seda on põnevam jälgida ning tähelepanu ei haju, tänu millele jääb info neile paremini meelde.

Küsimusele, kas nähtud video oli huvitav, vastas 34 õpilast jaatavalt, 23 eitavalt ning 2 olid kahevahel. Video muutsid õpilaste jaoks huvitavaks teksti illustreerivad pildid, konkreetsus ja uued faktid. Eitavat vastust põhjendas 12 õpilast sellega, et antud teema on nende jaoks igav. Lisaks toodi välja, et tekst oleks võinud olla emotsionaalsemalt esitatud ning faktide hulk oli liiga suur.

Video plussidena toodi välja järgmisi punkte:

- pildid

- huvitav jutt
- palju informatsiooni
- erinevad jutustajad
- uued teadmised
- hariv
- jutt oli konkreetsest teemast
- lühike, kokkuvõtted video
- palju kasulikku infot
- definitsioon jooksis all
- oli vaid tähtsaim välja toodud
- arusaadavus
- kokkuvõtvad slaidid
- arusaadav ja lihtne keelekasutus
- ilusad neiud
- hea võttepaik
- hea tempo
- hea ülesehitus
- polnud liiga pikk
- hea materjal kordamiseks
- muusika
- korrektne hääldamine
- hästi ettevalmistatud

Video miinustena toodi välja järgnevat:

- helikvaliteet
- liiga lühike
- kõne monotoonne
- üksluine
- üks võttekoht
- inimesed videos olid üsna tuimad

- räägitud teksti järjekord oli veidi segane
- igav
- liiga kiire
- liiga palju fakte
- vähe pilte
- video all jooksis tekst liiga kiiresti

Õpilaste arvamus sellest, kas videoid võiks kasutada pigem klassis või iseseisvaks õppimiseks, jagunes pooleks: 24 õpilast eelistaks neid kodus vaadata, 24 õpiks nende järgi pigem klassis ning 11 õpilase arvates sobib see materjal nii üht- kui teistpidi.

Viimasele küsimusele, kas nende meelest võiks sellist laadi õppevideoid veel kirjanduse õppimisel kasutada, vastas suur enamus jaatavalt. Lausa 51 õpilast kirjutas, et videod oleksid tunnis heaks vahelduseks ning et need võtavad suuremahulised teemad hästi kokku. Lisaks sellele, et kirjandustund oleks mitmekesisem, aitavad videod õpilaste arvates ka õpetajat, kuna nende olemasolu kergendab tema tööd.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärgiks on pakkuda alternatiivset õppematerjali antiikkirjanduse käsitlemiseks gümnaasiumikursusel „Kirjandus antiigist 19. sajandini“. Loodud videote ja ülesannete näol ei ole tegemist kursuse ammendava põhivaraga, vaid potentsiaalse abimaterjaliga. Soovime anda gümnaasiumiõpilastele ja õpetajatele võimaluse õppida ja õpetada antiikkirjandust tavapärasest erinevamal moel, lähtudes uuest õppekavast ja „uute“ õpilaste eripärast. Meie töö on kirjanduse valdkonnas esimeseks omalaadseks katsetuseks, mis põhineb infotehnoloogia arenguga kaasnenud muutustel õppesisu edastamises ja omandamises.

Töö koosneb kolmest teooriapeatükist, metoodika valiku põhjendusest, põhistamisprotsessi kirjeldusest ja eraldi lisana õppematerjalide kogumikust, mille alla kuuluvad audiovisuaalsed kirjandusloolised ülevaated mütoloogiast, vanakreeka kirjandusest ja teatrist ning rooma kirjandusest ja teatrist. Iga video juurde kuuluvad ülesanded, mis jagunevad selle vaatamise eelseteks, aegseteks ja järgseteks.

Esimene peatükk annab ülevaate nii Eestis kui mujal peetavatest aruteludest kooliinnovatsiooni teemal. Vaatluse all on nn uus õpilane: mille poolest erineb ta oma eelkäijatest ning mida ta vajab, et koolis hästi õppida. Uue õpilase olemus tingib ka uue õpetamisviisi tarvilisuse. Maailma haridusteadlased püüavad ette näha võimalikke tulevikuvisiioone pedagoogikas. Seda, milline võiks olla õpetamine ja õppimine mõne või mõnekümne aasta pärast, on kirjeldatud esimeses peatükis nelja erineva suuna kaudu. Nendeks neljaks on *new learning*, *new culture of learning*, *edutainment* ja *playful learning*.

Teine peatükk võtab vaatluse alla aktiiv- ja interaktiivõppe, nende olemuse ja meetodid. Aktiiv- ja interaktiivõppe puhul on õpilane tegutseja, kes uurib, mõtleb, analüüsib ja taasloob. Kui õpilane rakendab saadud infot praktilisel viisil, siis omandatakse materjal paremini kui seda passiivselt vastu võttes. Oma õppevara koostamisel seadsime õppimise keskmesse just aktiivse õppuri.

Teooria kolmas osa annab ülevaate audiovisuaalse materjali olemusest, selle liigitusest ning tõhususest õppematerjalina kasutamisel. Tänapäeval veedavad inimesed üha enam

aega erinevate ekraanide ees ning seetõttu ollakse harjunud omandama informatsiooni audiovisuaalselt. Esitledes õppematerjali, mida on võimalik haarata erinevate meeltega, on võimalik õppimisprotsessi muuta õpilase jaoks huvitavamaks ja efektiivsemaks.

Töö empiirilise osa metoodika valikut on tutvustatud neljandas peatükis. Meetodite aluseks on nii uue gümnaasiumi riikliku õppekava nõuded, infotehnoloogia arenguga kaasnevad muutused õppimises, aktiiv- ja interaktiivõppe põhimõtted kui ka kitsamalt Eesti kooli vajadused (õppematerjalide puudus). Õppemeetodeid luues pidasime silmas, et need oleksid innovaatilised, kuid samas kasutatavad igas Eesti koolis.

Õppevara põhistamine toimus kahes kümnendas klassis. Töö viiendas peatükis on kirjeldatud, milline oli 59 õpilase reaktsioon nähtud videotele ja tehtud ülesannetele. Saadud tagasiside on kinnituseks sellele, et õpilased ootavad tundidesse vaheldust ning on meeleldi nõus omandama teadmisi audiovisuaalsel teel ka kirjanduse aines.

Tööprotsessi käigus ilmneseid mõned kitsaskohad, millele tuleks tulevikus sarnase materjali koostamisel tähelepanu pöörata:

- videomaterjali loojal peavad olema head tehnoloogiaoskused ja -teadmised;
- enne tööga alustamist tuleb kontrollida, et olemasolev tehnika vastaks nõuetele;
- mikrofoni kasutamine on kohustuslik;
- kui võimalik, tuleks enne võttepaigal lindistama asumist kontrollida koha akustikat;
- kaamera ees olemine nõuab samuti eelnevat harjutamist, seepärast tuleks filmimiseks varuda lisaaega.

Magistritöö väärtus seisneb selle praktilisuses ja innovaatalisuses, kandes endas uue gümnaasiumi riikliku õppekava põhimõtteid.

Audiovisual material with active and interactive methods for teaching ancient literature

Summary

The aim of this paper is to provide alternative material for teaching ancient literature in the course *Literature from Antiquity to the 19th century* which can also be used for the course *Myth and Literature*. We wish to give students and teachers an opportunity to learn and teach this subject in an innovative and creative way. Due to the new Estonian National Curriculum for Gymnasiums there is a need for new material that presents the information audiovisually and makes the student an active participant in the learning process.

The paper consists of two parts: theoretical and empirical. The core of our work consists of five videos: a chapter on mythology, Ancient Greek literature, Ancient Greek theatre, Ancient Roman literature and Ancient Roman theatre. One video is approximately 10 minutes long and comes with at least four worksheets or exercises for revising the information given in the video.

The theoretical part consists of three chapters. The first chapter will give a description of a "new student" and an overview of four modern takes on "new learning". In addition, there is a subchapter on the clauses that support innovation in the new National Curriculum for Gymnasiums and another one about educational discussions in Estonian media.

The second theoretical chapter gives an overview of active and interactive learning and its methods. It is important for a student to be an active subject in a learning process, therefore the exercises given to students must trigger their response. This can be done by using conversations, teamwork, presentations etc. If a student uses their new knowledge in a practical way, then it becomes a skill.

The third theoretical chapter explains the importance of audiovisual materials in a learning situation. Students are used to grasping information in an audiovisual way, they spend a considerable amount of time in front of various screens (TV, computer, smartphones etc.) and therefore it is effective to use this kind of material presentation in classroom.

The fourth chapter explains our methodological choices and the fifth presents the analysis of the school lessons we conducted using our empirical material. There were 59 students participating in our simulation and the results give support to our empirical material.

Kirjandus

Agur, Hendrik 2012. Internet toetab hariduse kvaliteedi parandamist. – Äripäev 30. aprill, lk 23.

Berk, Ronald A. 2009. *Multimedia Teaching with Video Clips: TV, Movies, YouTube and mtv in the College Classroom.* – International Journal of Technology in Teaching and Learning, Vol 5, nr 1, lk 1–21.

Cassidy, Simon 2011. *Learning Styles: An overview of theories, models, and measures.* – Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology. Vol 24, nr 4, lk 419–444.

Canning-Wilson, Christine 2000. *Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom.* – The Internet TESL Journal. Vol 6, nr 11, november.

Cottrell, Stella 2001. Teaching Study Skills and Supporting Learning. Palgrave Macmillan.

Eek, Eveliis 2013. Haridus Eestis aastal 2033: neli visiooni. – Valgamaalane 26. jaanuar, lk 8.

Eesti Inimarengu Aruanne 2010/2011. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu 2011, lk 109–110.

EKSS = Eesti keele seletav sõnaraamat. 2010. <http://www.eki.ee/dict/ekss/index.cgi>

Fabricatore, Carlo 2000. *Learning and videogames: an unexploited synergy.* <http://www.learndev.org/dl/FabricatoreAECT2000.PDF>

Felder, Richard M., Linda K. Silvermann 1988. *Learning and Teaching Styles in Engineering Education.* – Engineering Education, Vol 78, nr 7, lk 674–681.

Gilleran, Ann 2007. Ann Gilleran: õpetaja jaoks on kõige suurem väljakutse õpilased, ja ma ei mõtle seda naljana. – Tiigri Koolileht 3. september, lk 7.

GRÕK = Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/107052013016> (viimati külastatud 5.05.2013)

Hallett, Terry L., Geraldine Faria 2008. *Teaching with Multimedia: Do Bells and Whistles Help Students Learn?* – Journal of Technology in Human Services. Vol 24, nr 2–3, lk 167–179.

Hasebrink, Uwe, Sonia Livingstone, Leslie Haddon, Kjartan Ólafsson 2009. *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online

Hein, Ivika 2011. Audiovisuaalsest õpeest kirjandustunnis.

[http://www.oppekava.ee/index.php/LINK_53._Audiovisuaalsest_%C3%B5ppeest_kirjan dustunnis](http://www.oppekava.ee/index.php/LINK_53._Audiovisuaalsest_%C3%B5ppeest_kirjan_dustunnis)

Hennoste, Tiit 2010(a). Õpikurevolutsiooni manifest. – Postimees 15. oktoober, lk 12.

Hennoste, Tiit 2010(b). Tiit Hennoste: õpikurevolutsioonist. Kokkuvõtteks. – Postimees 2. detsember, lk 10.

Hutchison, David 2007. *Video Games and the Pedagogy of Place*. – The Social Studies. Vol 98, nr 1, lk 35–40.

Joassoone, Diana, Ene Peterson 2011. Video ja televisioon lõimitud keele- ja aineõppe toetajana. Põhikoolile ja gümnaasiumile. Tartu.

Juurak, Raivo 2013. Esmaspäeval algas üleminek arvutipõhisele õppele. – Õpetajate Leht 15. veebruar, lk 2.

Kalantzis, Mary, Bill Cope 2009. *New Learning. Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press

Kalmus, Veronika, Pille Pruulmann-Vengerfeldt, Pille Runnel, Andra Siibak 2009. *Online Content Creation Practices of Estonian School Children in a Comparative Perspective*. – Journal of Children and Media, Vol 3, nr 4, lk 331–347.

Koitla, Ene 2010. Ene Koitla: õpilased on valmis, aga õpetajad? – Postimees 30. november, lk 13.

Krull, Edgar 2001. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kukk, Vello 2012. Häda hariduse pärast. – Postimees 10. aprill, lk 12.

Kuurme, Tiiu, Enn Siim 1991. Aktiivõpe. Ajaloolise ülevaate koostanud Tiiu Kuurme; raamatu "Active learning" refereerinud Enn Siim. Tallinn: Harjumaa Hariduse Arenduskeskus.

Kütt, Madiken 2013. Telefon asendab töövihikut. – Lääne Elu 27. aprill, lk 6.

Laanpere, Mart 2008. Sissejuhatus aktiivõppesse.
<http://acinom48.wordpress.com/tag/add-new-tag>

Lafferty, Hugh, Keith Burley 2009. *Do Learning Styles Exist?*
<http://www.learningstyles.webs.com/>

Leuhin, Illar, Ardi Kärberg 2005. Aktiivõppe meetodite kasutamine – noore õpetaja edu võti. – Haridus nr 3, lk 24–27.

Luik, Piret 2010. Aktiivõppe meetodid.
<http://www.ttc.ee/~luik/Praktikud/aktiivope.html>

McCrindle, Mark 2009. The ABC of XYZ Understanding the Global Generations. Sydney: University of New South Wales Press

Nurm, Tiina 2002. Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis.
<http://arhiiv.koolielu.ee/pages.php/011509,5480>

Oblinger, Diana G., James L. Oblinger 2005. *Educating the Net Generation*.
www.educause.edu/educatingthenetgen/

Okan, Zühal 2003. *Edutainment: is learning at risk?* – British Journal of Educational Technology. Vol 34, nr 3, lk 255–264.

Pastore, Raymond S. 2003. *Dale's Cone of Experience*.

<http://teacherworld.com/potdale.html>

Peterson, Ene 2000. Video võõrkeeletunnis. Tallinn: TEA Kirjastus.

Rapeepisarn, Kowit, Kok Wai Wong, Chun Che Fung, Arnold Depickere 2006. *Similarities and differences between "learn through play" and "edutainment"*. – Publication of Joint International Conference of CyberGames and Interactive Entertainment. Perth, Australia. Detsember 4–6.

Resnick, Mitchel 2004. *Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning*. – MIT Media Laboratory. Cambridge, MA USA.

http://www.roboludens.net/Edut_Articoli/Playful_Learning.pdf

Roonemaa, Henrik 2010. Henrik Roonemaa: aga kui koer kodutöö ära sööb? – Postimees 22. oktoober, lk 12–13.

Sabry, Khaled, Jeff Barker 2009. *Dynamic Interactive Learning Systems*. – Innovations in Education and Teaching International. Vol 46, nr 2, mai 2009, lk 185–197.

Salumaa, Tarmo, Mati Talvik, Alvar Saarniit 2004. Aktiivõppe meetodid. Tallinn: Merlecons ja Ko, 2004, Tallinn: Pakett.

Salumaa, Tarmo, Mati Talvik, Alvar Saarniit 2006. Aktiivõppe meetodid. Tallinn: Merlecons & Co, 2006. Tallinn: Pakett.

Salumaa, Tarmo, Mati Talvik, Alvar Saarniit 2010. Aktiivõppe meetodid. Tallinn: Merlecons ja Ko, 2010. Tallinn: Pakett.

Siibak, Andra 2010. Uus meedia ja eakaaslaste kultuur. – Eesti Inimarengu Aruanne 2009. Toim. Marju Lauristin. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu, lk 127–130.

Sinijärv, Karl Martin 2013. Põnevusest ja piipiidlusest. – Õpetajate Leht 26. aprill, lk 4.

Spiro, Jordy 1996. Aktiivõppe käsiraamat. Teooriaosa tõlkinud Anne Lelumees, koostanud-toimetanud Sirje Aher, Urve Kala. Tallinn.

Thomas, Douglas, John Seely Brown 2011. New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change. Lexington

Tomusk, Voldemar 1993. Õpistiilid. Tallinna Pedagoogika Ülikool. Tallinn.

Vinter, Kristi 2012. 21. sajandi väljakutsed haridusele. E-õppe uudiskiri. <file:///C:/Documents%20and%20Settings/kodu/Desktop/maka/21.%20sajandi%20v%C3%A4ljakutsed%20haridusele.htm>

Willingham, Daniel T. 2005. Do Visual, Auditory, and Kinesthetic Learners Need Visual, Auditory, and Kinesthetic Instruction? – American Educator. Vol 29, nr 2, suvi 2005.

Yildirim, Kasum 2008. *A Case Study on the Use of Materials by Classroom Teachers.* – Educational Sciences: Theory and Practice. Vol 8, nr 1, jaanuar 2008, lk 305–322.

Lisa 1. Õppematerjalide kogumik

Magistritöö empiirilise osa moodustab õppematerjali kogumik, mis on tööle lisatud DVD-l. Siia kuuluvad:

- a) saatesõna;
- b) mütoloogia peatükk, mille moodustavad õppevideo ja kuus ülesannet;
- c) kreeka kirjanduse peatükk, mille moodustavad õppevideo ja neli ülesannet;
- d) kreeka teatri peatükk, mille moodustavad õppevideo ja neli ülesannet;
- e) rooma kirjanduse peatükk, mille moodustavad õppevideo ja neli ülesannet;
- f) rooma teatri peatükk, mille moodustavad õppevideo ja neli ülesannet.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Annika Markson (04.09.1988),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Audiovisuaalne materjal ja aktiiv- ning interaktiivõppe meetodid antiikkirjanduse õpetamiseks“,

mille juhendaja on Maigi Vija (MA),

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
 3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, **21.05.13**

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Jaana Seinberg (26.02.1988),

2. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Audiovisuaalne materjal ja aktiiv- ning interaktiivõppe meetodid antiikkirjanduse õpetamiseks“,

mille juhendaja on Maigi Vija (MA),

3.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

3.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

4. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

5. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, **21.05.13**